هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجاريا

التخطيط والسياسة اللغوية

السنة الرابعة – العدد السابع (محرم ١٤٤٠)، (أكتوبر ٢٠١٨)

العربية بين عوامل الازدهار والانحدار:
قراءة لمؤشرات مكانتها العامة في التاريخ والواقع

الوضع اللغوي بالمغرب: صدامية النص والواقع

السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في ألمانيا:
استقراء تاريخي

عرض كتاب: سياسات تعليم اللغة الإنجليزية في
الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

عرض كتاب:
السياسة اللغوية خلفياتها ومقاصدها

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجاريا

هذا هو العدد السابع من مجلة التخطيط والسياسة اللغوية التي تصدر مع رصيفاتها الأخرى من المجلات العلمية المحكمة وسلاسل النشر عن المركز، وتتكامل جميعاً في تحقيق أهداف المركز المتنوعة، ومضمونها العام هو: خلق حركة علمية رشيدة ترفع مجال العمل في خدمة اللغة العربية من حيز المبادرات والاجتهادات إلى حيز الوعي والدرس والسبر العلمي. ويسعد المركز بأن تحقق المجلة حضورها العلمي تبعاً لتراكم التجربة وتصاعدها، وارتباطها الوثيق ببرامج المركز الأخرى التي تُعنى بالتخطيط اللغوي.

ويمكن أن أشير هنا إلى عدد من البرامج العامة التي يجتهد المركز بربطها في رؤيته اللغوية مثل افتتاح مركز الاستعراب في أذربيجان، ومركز الأمير سلطان في روسيا، وبرامج التدريب الواسعة في أفريقيا، والملتقى السعودي الهندي، ومسابقته العربية الكبرى في تعزيز الحضور للشعر العربي الأصيل، وتعاونه مع القطاعات التعليمية في تدريب المعلمين، ومع اتحاد المجامع اللغوية العربية في المعجم التاريخي، ولكنني أحتفي بطريقة أخص بموافقة مجلس الوزراء السعودي على إنشاء (المجلس التنسيقي لمؤسسات اللغة العربية في البلاد غير العربية) تحت مظلة المركز، وذلك يوم الثلاثاء ١٤ صفر ١٤٤٠هـ الموافق ٢٣ أكتوبر ٢٠١٨م، وهو المجلس الذي يحقق ما تتطلع الجهات اللغوية في العالم إليه بإيجاد مرجعية علمية عربية موثوقة، لتبادل الخبرات، ولتحقيق المكتسبات، وتوحيد الجهود وتنسيقها. وجاءت فكرة تأسيس هذا المجلس استجابة للتوصيات الناتجة عن «اللقاء التنسيقي لاتحادات اللغة العربية في البلاد غير العربية: مسارات التنسيق والتكامل»؛ الذي نفذه المركز في وقت سابق.

أشكر للباحثين الكرام مشاركتهم في هذا العدد، والشكر ممتد إلى هيئة التحرير، وإلى قراءة مثمرة، ولنا عودة أخرى ـ بإذن الله ـ مع عدد آخر.

وفق الله الجميع وسدد الخطى.

الأمين العام للمركز
المُشرِف العام على المجلة
د.عبد اللّه بن صالح الوشمي

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المشرف العام

د.عبدالله بن صالح الوشمي

رئيس التحرير

أ.د.محمود إسماعيل صالح

مدير التحرير

د.محمود بن عبدالله المحمود

هيئة التحرير:

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

د. أمل عبد الله الراشد

منسق التحرير

أ.محمد مفلح الشهراني

مجلة التخطيط والسياسة اللغوية

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

السنة الرابعة - العدد السابع (محرم ١٤٤٠)، (أكتوبر ٢٠١٨)

(ردمد) : ١٦٥٨-٧٤١٣

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:

البريد الإلكتروني لمجلة التخطيط والسياسة اللغوية

mtsl@kaica.org.sa

ولمزيد من التواصل:

هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢

٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩

ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩

ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣

المملكة العربية السعودية

www.kaica.org.sa

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن سليمان الشمسان
أ.د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
أ.د. سليمان بن إبراهيم العايد
أ.د. صالح بلعيد
أ.د. عبد السلام بن عبد السلام المسدي
أ.د. عز الدين بن محمد مجدوب
أ.د. محمد خضر عريف
أ.د. محمد خطابي

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجاريا

صفة المجلة:

هي مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

من أهداف المجلة:

- إثراء المحتوى العلمي العربي في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.
- تنمية الثقافة والممارسة البحثية في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية وتشجيع المهتمين والمتخصصين للبحث والاهتمام بهذا المجال.
- التوعية بمستجدات تخصص التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية والتعريف بالإنتاج الأكاديمي المميز باللغات الأخرى.
- التعريف بالمبادرات والمراكز ذات العلاقة بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في العالم العربي خصوصا، ودول العالم المختلفة بوجه عام.

المجالات البحثية للمجلة:

ينطلق اهتمام المجلة بالدراسات والأبحاث المتعلقة بمجالات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بما في ذلك الدراسات المتعلقة بتخطيط الوضع اللغوي، وتخطيط الاكتساب اللغوي، وتخطيط البنية اللغوية، وتخطيط المكانة اللغوية، ودراسات التعريب، والتنوع والازدواج اللغوي، وتمكين اللغة وتنميتها ونشرها.

قواعد النشر بالمجلة:

تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص، وتقبل البحوث والدراسات للنشر بالمجلة وفقا لقواعد النشر التالية:

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة.
- أن يكون البحث أو الدراسة في أحد مجالات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بما في ذلك الدراسات المتعلقة بتخطيط الوضع اللغوي، وتخطيط الاكتساب اللغوي، وتخطيط البنية اللغوية، وتخطيط المكانة اللغوية، ودراسات التعريب، والتنوع والازدواج اللغوي، وتمكين اللغة وتنميتها ونشرها.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في كافة خطواته وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستخدمة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية *APA*.
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٥٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغة العربية.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة التخطيط والسياسة اللغوية والإشارة إليه.
- يمنح كل مشارك في المجلة مكافأة رمزية
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.

كما ترحب المجلة بالاستعراض العلمي للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة وفق الضوابط المتاحة في صفحة المجلة في موقع مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية:

www.kaica.org.sa

البحوث المنشورة بالمجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المركز، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

محتويات العدد ٧

٨
العربية بين عوامل الازدهار والانحدار: قراءة لمؤشرات مكانتها العامة في التاريخ والواقع
د. عقيل بن حامد الزماي الشمري

٦٥
الوضع اللغوي بالمغرب: صدامية النص والواقع.
د.عبد الرحيم الدحماني

٨٣
السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في ألمانيا: استقراء تاريخي
د. مالك محمد عبّاد الوادعي

١٠٣
عرض كتاب: سياسات تعليم اللغة الإنجليزية في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
تحرير: روبرت كيركباتريك
بقلم: أ.د محمد مازن جلال

١٢٥
عرض كتاب
السياسة اللغوية: خلفياتها ومقاصدها
جيمس.و.تلفسون، ترجمة: محمد خطابي
بقلم: محمد ناصر علي الرياشي

١٣٣
نبذة عن إصدارات المركز للعدد السابع

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التخطيط والسياسة اللغوية

كلمة التحرير

يسعدنا أن نعلن في هذا العدد عن انتهاء السنة الثالثة لمجلة التخطيط والسياسة اللغوية ودخولها السنة الرابعة، وما ذلك إلا بفضل من الله ثم بمشاركة الخبراء والعلماء الباحثين العرب الذين أثروا ولا يزالون يثرون المجلة بدراساتهم المتميزة.

ويبدأ العدد ببحث يتناول اللغة العربية، فعلى الرغم مما كتب عنها من زاويتي التخطيط والسياسة اللغوية، نقرأ للباحث عقيل الشمري نظرة جديدة تؤكد على حاجتنا إلى تحديد كثير من المفاهيم والقضايا المتعلقة باللغة العربية مثل سياسات التعريب والازدواج اللغوي، بل وتحديد تعريف اللغة العربية، عندما نتحدث عن عدد الناطقين بها (هل هي الفصيحة المعيارية أم العاميات المختلفة أم هي جميعًا). فمن الواضح كما يشير الباحث أن معظم هذه المفاهيم والقضايا بل والسياسات اللغوية في البلدان العربية عمومًا لا تزال ضبابية وتحتاج إلى دراسات علمية دقيقة لإجلاء هذه الضبابية. كما يشير الباحث إلى ضعف في التخطيط اللغوي من حيث تعريب المجتمع والإدارة ومن حيث التعليم أو غيرها من المجالات المختلفة.

كما نجد في العدد السابع عودًا على قضية طالما كثر الحديث عنها والجدل فيها، ألا وهي قضية التخطيط والسياسة اللغوية في المغرب العربي، خاصة بعد اعتبار اللغة الأمازيغية لغة رسمية إلى جانب اللغة العربية. فقد أدى التعدد اللغوي،

نتيجة لوجود اللهجات الرئيسة، إلى جانب طغيان الفرنسية على المشهد اللغوي، إلى مشكلات وتناقضات بين السياسة الرسمية والممارسة الفعلية على مستوى التعليم والإدارة والاستعمال التجاري (الإشهار مثلًا) ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة. فنجد الباحث ينضم إلى زملائه السابقين يناقش هذه القضايا في ضوء الواقع اللغوي لمكانة اللغات العربية والأمازيغية والفرنسية، إضافة إلى اللهجات المحلية.

وفي هذا العدد أيضًا نجد واحدة من الدراسات العربية القليلة التي تدرس لنا التخطيط والسياسة اللغوية في ألمانيا الاتحادية، على الرغم من أن الألمانية يستعملها بصفة رسمية أكثر من مائة مليون نسمة في ألمانيا والنمسا وسويسرا ولوكسومبورغ، كما يذكر الباحث . ونجد إطلالة موجزة على تاريخ اللغة الألمانية وعلى النشاط اللغوي المتعلق بالتخطيط والسياسة اللغويتين لها سواء على المستوى الداخلي أم الخارجي.

أما في قسم مراجعة الكتب، فنجد مراجعة لعملين مهمين، أحدهما كتاب: السياسة اللغوية: خلفياتها ومقاصدها من تأليف تلفسون وترجمة محمد خطابي. وتكمن أهمية هذا العمل في ريادته في الكتابات الجادة عن الموضوع في اللغة العربية، حيث صدر منذ أكثر من عشر سنوات. ومن ثم كان تأثيره في أعمال كثير من الباحثين العربي الذين عالجوا قضايا التخطيط والسياسة اللغويين في العالم العربي.

وأما المراجعة الثانية فهي لكتاب من تحرير روبرت كيرباتريك : سياسات تعليم اللغة الإنجليزية في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا English Language Education Policy in the Middle East and North Africa. وتأتي أهمية هذا الكتاب في جمعه ربما لأول مرة لعدد من الدراسات الخاصة بسياسة تعليم اللغة الإنجليزية في معظم الدول العربية، إضافة إلى ثلاثة بلدان شرق أوسطية أخرى: تركيا وإيران وإسرائيل. وقد أسهم في إعداد الدراسات الواردة فيه عدد من العلماء المتخصصين من العرب وغيرهم.

أخيرًا، نأمل أن تسهم هذه الأعمال الواردة في هذا العدد، كما في سابقاته، في زيادة الوعي بالقضايا الواردة فيه وقضايا التخطيط والسياسة اللغويتين في العالم العربي، بل والعالم كذلك، لعلها تكون نبراسًا للباحثين وطلاب العلم في هذين المجالين المهمين للتخطيط اللغوي وسياساته في العالم العربي.

رئيس التحرير

أ.د.محمود إسماعيل صالح

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العربية بين عوامل الازدهار والانحدار: قراءة لمؤشرات مكانتها العامة في التاريخ والواقع

د. عقيل بن حامد الزماي الشمري [١]

ملخص:

لقد أصبح البحث في وضع اللغات ومكانتها من الجوانب المعرفية المهمة، لا سيما في ظل ما يشهده العالم المعاصر من تغيرات حضارية كبيرة جعلت الأوضاع اللغوية للمجتمعات في حركة دائمة ومتسارعة من التغير والتحول والصراع. والعربية من بين اللغات العالمية الكبرى في العصر الحالي، وليست بمنأى عما يشهده العالم من تحول متسارع في هذا الصدد. ولذا فثمة حاجة ماسة لمتابعة أحوال العربية، وموقعها ضمن منظومة اللغات الموجودة في العالم اليوم. وتحاول الدراسة استعراض أبرز الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع. وتنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية. الأول يقدم مفهوما موسعا للعربية بكافة ما تشتمل عليه من تنوعات ومستويات لغوية. والثاني يتضمن لمحة تاريخية موجزة عن العربية وتطوراتها التاريخية. والثالث يستعرض أبرز المعطيات المتعلقة بالواقع المعاصر للعربية. وتخلص الدراسة إلى أن العربية من اللغات الكبرى والقوية في منظومة اللغات لأسباب تاريخية وحضارية مهمة، ولكنها متأخرة أيضا عن ركب اللغات العالمية بما لا يتناسب مع منزلتها المتقدمة إجمالا. وذلك يتطلب سياسة لغوية فاعلة، وفهما معرفيا سليما، في حين أن غيابهما هو أبرز وجوه القصور التي تهدد منزلة العربية حاليا.

١- مقدمة:

على كثرة ما يكتب عن العربية، فإن المسائل الأساسية المتعلقة بتاريخها، ووضعها الراهن، ومستقبلها لم تحظ إلا بعناية محدودة جدا من قبل الدارسين. وسنحاول في

١ - أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد، ورئيس قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

الدراسة الحالية استعراض أهم الملامح العامة للوضع العالمي المعاصر للغة العربية من أجل التعرف على الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع أولا، وبناء رؤية شاملة تمكننا من استشراف مستقبل اللغة العربية ثانيا، مع ربط ذلك بالمسائل المتعلقة بالسياسة اللغوية والتخطيط اللغوي (انظر: المحمود، ٢٠١٨). وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة أقسام. الأول يتعلق بتحديد المفهوم المقصود باللغة العربية. والثاني يقدم لمحة تاريخية موجزة عن المراحل التي مر بها تطور اللغة العربية. والثالث يلخص أهم الملامح العامة لوضع اللغة العربية في الوقت الراهن إجمالا أولا، ثم تفصيلا بالنسبة إلى ثلاثة محاور: (١) باعتبارها لغة أولى، و(٢) باعتبارها لغة رسمية، و(٣) باعتبارها لغة ثانية. وفي الخاتمة، سنقوم باستخلاص بعض النقاط الأساسية التي يجدر التأكيد عليها.

٢- تحديد المفهوم:

اللغة العربية لغة ذات امتداد تاريخي طويل جدا، ومساحة جغرافية شاسعة، وتنوع لهجي وديموغرافي واسع. أما من الناحية التاريخية، فإن أقدم ذكر مدوّن لـ'العرب' في النقوش التاريخية، يمكن أن يستنتج منه وجود العربية، يعود إلى عام ٨٥٠ قبل الميلاد تقريبا (Owens, 2013). بل يمكن القول إن العربية تمتد في التاريخ إلى ما هو أبعد من ذلك بكثير. وبهذا فإن العربية لغة موغلة جدا في القدم، تمتد في أقل تقدير لمدة ثلاثة آلاف سنة تقريبا، منذ بداية الألفية الأولى قبل الميلاد حتى الوقت الحاضر. وأما من الناحية الجغرافية، فجذور العربية تعود إلى جزيرة العرب (ظاظا، ١٩٩٠)، ولكنها تمددت كثيرا نتيجة لموجات متتالية من الهجرات نحو المناطق المتاخمة لجزيرة العرب في عدد من المراحل التاريخية، كما سنرى في الجزء التالي. وفي العصر الحاضر، تمتد العربية على رقعة جغرافية واسعة ومتصلة، تبدأ من إقليم خوزستان على الساحل الشرقي للخليج العربي شرقا حتى شواطئ المحيط الأطلسي غربا، ومن تشاد والمناطق الشمالية في نيجيريا جنوبا، حتى منطقة الأناضول وجنوب تركيا شمالا (Owens, 2013). وأما من الناحية الديموغرافية، فالعربية هي اللغة الأصلية لعدد كبير من البشر يتجاوز في بعض التقديرات ٤٦٠ مليون نسمة. ويشتمل هذا المجموع البشري الكبير على فئات اجتماعية متنوعة من النواحي التعليمية والمعيشية والثقافية وغيرها.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

هذه المحددات التاريخية والجغرافية والديموغرافية الواسعة تتطلب مفهوما موسعا لمدلول 'العربية'، ليشمل كافة ما تتضمنه اللغة العربية من تنوعات زمانية وآنية. فمن الطبيعي أن تشتمل العربية على العديد من التنوعات. فالتنوع ظاهرة طبيعية جدا في جميع اللغات، ويزيد بقدر ما للغة من امتداد تاريخي واتساع جغرافي (Anderson, 2012). والعربية، كما ذكرنا أعلاه، ذات امتداد تاريخي طويل وانتشار جغرافي واسع، فمن الطبيعي أن تزيد فيها التنوعات اللغوية نسبيا. ومع ذلك، فإن ما تتضمنه العربية من تنوع قد كان مصدرا لكثير من الالتباس والإشكالات النظرية. ومن ذلك، على سبيل المثال، أن مصطلح 'العربية' في كثير من التصورات الشائعة محصور في مفهوم مضيق، يجعله مقصورا على مستوى لغوي واحد، يسمى 'الفصحى'، ولا يتجاوزه إلى غيره. وعلاوة على أن هذا التصور المضيق مخالف لما هو معروف من أحوال اللغات عموما، فإنه قاصر عن استيعاب الوضع اللغوي الاجتماعي للعربية، وما يشتمل عليه من ظواهر معقدة، سواء في التاريخ (Owens, 2006)، أو في الواقع المعاصر (Bassiouney, 2009). فالفهم التام والسليم للوضع اللغوي الاجتماعي للعربية يتطلب نظرة موسعة لمفهوم 'العربية'، تأخذ تنوعاتها كافة بعين الاعتبار.

وبحسب المنظور الموسع لمفهوم 'العربية'، فإن العربية تتسم بما يسميه بعض الباحثين 'التنوع المتأصل' (فريمان، ٢٠١٤، ص ٣٤٠، وانظر: الشريف، ٢٠١٨). وهذا التنوع يظهر عبر محورين رأسي وأفقي. أما الرأسي فيتمثل في عدد من المستويات اللغوية التي يستخدمها المتخاطبون فيما بينهم. وأما الأفقي فيتمثل في عدد من اللهجات المتكاثرة والمتداخلة أيضا على امتداد خريطة العربية. وجميع المستويات واللهجات المشكّلة لهذا التنوع المتأصل تتفاعل فيما بينها تفاعلا معقدا جدا، وتتطور تطورا متوازيا، ومتداخلا، وتتغير أوضاعها من مرحلة تاريخية إلى أخرى. والفصحى ضمن هذا التصور ليست إلا أحد التنوعات الدارجة ضمن 'التنوع المتأصل' في العربية، وتتميز عن بقية التنوعات بكونها 'مشتركة، ومعيارية، ورسمية' (الشريف، ٢٠١٨). وهذه القضية غير مفهومة على وجهها الصحيح، بل يغلب على كثيرين التردد والارتياب إزاء أي تصور يؤكد على ما في العربية من تنوع، وينظر إليها بهذا المنظور سواء في التاريخ أو الواقع (Suleiman, 2006). ولئن كان

لهذا الارتياب أسباب قد تكون مفهومة، بل مشروعة من بعض الوجوه، لا سيما إبان ما مرت به العربية من فترات اتسمت بالضعف والضمور، وفي ظل وجود بعضٍ من التوجهات والأجندات المغرضة والمشبوهة تجاه هذا الموضوع (كالدعوة إلى العامية على سبيل المثال، انظر: سعيد، ١٩٦٤)، فإنه من وجوه أخرى قد يكون مثارا لكثير من الالتباس وسوء الفهم. ففهم الواقع اللغوي يتطلب دراسته كما هو عليه، واستحداث ما يتناسب معه من مفاهيم نظرية وتحليلية، بناء على دراسات اختبارية متفقة مع منهجيات البحث العلمي الأساسي في جمع البيانات وتحليلها وربطها بالأطر النظرية العامة للسانيات الاجتماعية، واللسانيات النفسية، وغيرهما من التخصصات ذات الصلة. فوجود شيء من الأجندات المشبوهة إزاء ما في العربية من تنوع، لا يبرر الإعراض عن الفهم النظري الصحيح لقضية لغوية موجودة في الواقع. وأما كيفية التعامل مع ذلك الواقع فقضية أخرى لها مطالبها الخاصة، فهناك فرق كبير البحث الأساسي في العلم، والمطالب العملية. وسنعود لبعض الجوانب المتعلقة بذلك في القسم المخصص لرصد الوضع المعاصر للعربية.

٣- لمحة موجزة عن تاريخ العربية:

رغم أن المقصود الأساسي من هذه الدراسة هو مكانة العربية في العصر الحاضر، فإن حاضرها مرتبط بماضيها، وكثير من العوامل المؤثرة في مكانتها المعاصرة موروثة عن فترات تاريخية سابقة، كما سنرى لاحقا. وتاريخ العربية مقارنة بكثير من اللغات الأخرى موثق بشكل جيد نسبيا، نتيجة للجهد اللغوي الكبير الذي أنتجه النحاة واللغويون العرب منذ فترة مبكرة (Owens, 2013). فالعرب من الأمم التي لها تراث لغوي ثري جدا. ومع ما توفره المصادر العربية من مادة وفيرة نسبيا في هذا الصدد، فإنه لا يزال هناك الكثير من الثغرات غير المفهومة، سواء في المعطيات نفسها، أو في نوعية التصورات النظرية المبنية عليها. فتاريخ العربية معقد جدا، لا سيما إذا أخذنا وجوه التنوع التي ذكرناها أعلاه بعين الاعتبار (Ferrando, 2006). ويمكن بصورة عامة تقسيم مراحل تاريخ العربية إلى ستة أقسام رئيسية: (١) الأصول والتاريخ القديم، (٢) مرحلة ما قبل الإسلام، (٣) مرحلة السيادة والانتشار، (٤) مرحلة الضمور والتراجع، (٥) مرحلة الانحلال والتدهور، (٦) مرحلة البعث والإحياء.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٣ - ١ - مرحلة الأصول والتاريخ القديم

تنتمي العربية إلى أسرة اللغات السامية المتفرعة عن أسرة اللغات الأفراسية[١]. وهي لغة موغلة في القدم كما ذكرنا، ولكن الأصول الأولى لبداياتها ليست معروفة بدقة، والمادة المتوفرة لا تسمح بالتوصل إلى صورة واضحة في هذا الصدد. ومع أهمية الآراء التي قدمت في الموضوع، فإن كثيرا منها لا يزال مجرد فرضيات ومحاولات أولية لم تصل بعد إلى تكوين إطار نظري مستقر ومكتمل (فرستيغ، ٢٠٠٣)، لا سيما أنها تعتمد في تأريخها للعربية على النقوش الأثرية القاصرة كما ونوعا عن تقديم صورة واضحة عن العربية في عصورها القديمة (فرستيغ، ٢٠٠٣؛ وانظر أيضا: الشريف، ٢٠١٦). فلا يوجد حتى الآن نظرية مكتملة ومتفق عليها عن المراحل المبكرة الأولى التي شهدت تشكل العربية ونشأتها (Owens, 2006). وكذلك لا يوجد تصور واضح عن موضع العربية ضمن تفرعات اللغات السامية، فلا يزال «موقع اللغة العربية في شجرة العائلة السامية مسألة محيرة لعلماء الساميات» (فرستيغ، ٢٠٠٣؛ ص ٢٩). فهي تشارك اللغات السامية الجنوبية من ناحية، واللغات السامية الشمالية من ناحية أخرى في كثير من الخصائص والسمات، كما أنها تحتوي على عدد من التجديدات والتطورات التي لا توجد في أي من الفصيلتين، بالإضافة إلى احتفاظها بالتصرف الإعرابي الذي فقدته بقية اللغات السامية الأخرى. وتبعا لذلك تعددت الآراء بشأن موضع العربية ضمن اللغات السامية وطبيعة العلاقة التي تجمعها معها، خاصة أن مناهج البحث التاريخية المقارنة التي استخدمت في استعادة العلاقة الجينية بين اللغات الهندو-أوروبية لم تمكن الباحثين من الوصول إلى رأي محدد بشأن الأصل المشترك للغات السامية (للمزيد حول هذا الموضوع، انظر: فرستيغ، ٢٠٠٣).

٣ - ٢ - مرحلة ما قبل الإسلام

وبغض النظر عما نجهله من الحقب التاريخية القديمة للعربية، فإن الفترة الممتدة من بعد الميلاد حتى ظهور الإسلام تعد مرحلة مميزة جدا في تاريخ العربية. فقد

١ - 'الأفراسية' مصطلح منحوت من كلمتي (أفريقية-أسيوية)، من وضع الدكتور محمد صلاح الدين الشريف (الشريف، ٢٠١٦)، لترجمة Afro-asiatic الذي يدل على أسرة لغوية تضم خمس أسر فرعية، وهي: السامية، والبربرية، والمصرية (القبطية)، والكوشية، والتشادية. وتنتشر لغات هذه الأسرة في المنطقة المعروفة بـ'الشرق الأوسط'، والقرن الأفريقي، وشمال أفريقيا ووسطها (انظر: Zaborski, ٢٠٠٦).

أصبح للعرب في تلك الفترة ذكر واضح نسبيا في مدونات التاريخ، وأصبحت لفظة 'العرب' «علما على قومية وجنس معلوم، له موطن معلوم، ولسان خاص به يميزه عن سائر الألسنة» (علي، ١٩٩٣، ١/ ٣١). وكانت العربية من الناحية الجغرافية محصورة آنذاك في موطنها الأصلي، الذي يشمل الجزء الأكبر من جزيرة العرب[١]، وبعض التخوم المجاورة لها في العراق والشام. ومع أن كثيرا من تفصيلات الوضع اللغوي الاجتماعي للعربية حينئذ ما تزال غامضة نوعا ما، فإن العربية قد شهدت في تلك المرحلة أمرين يعدان من أهم ما شهدته من تطورات تاريخية، وهما: تشكل اللغة الأدبية المشتركة (فرستيغ، ٢٠٠٣)، بالإضافة إلى بدء الكتابة ونشوء النظام الكتابي العربي (جرندلر، ٢٠٠٤).

فتتفق آراء الدارسين على أن هذه الفترة قد شهدت تشكّل لغة أدبية مشتركة عبر أرجاء الجزيرة العربية كلها تقريبا، وما يجاورها من مناطق يسكنها العرب (علي، ١٩٩٣، ٨/ ٦٢٧). وهذه اللغة الأدبية الجامعة هي لغة الشعر الجاهلي الذي روي وتُنُوقل بالمشافهة حتى وصل عصر التدوين في مرحلة لاحقة، فوصلتنا منه طائفة كبيرة. وبحسب ما ذكرناه سابقا عن التنوع المتأصل، وخلافا لكثير من التصورات الشائعة، فإن هذه اللغة الأدبية الجامعة لم تكن هي المستوى اللغوي الوحيد المستخدم في المجتمع آنذاك. بل كان يوجد إلى جانب هذه اللغة الأدبية عدد من اللهجات المتفرقة التي تختلف فيما بينها من ناحية، وفي مدى قربها أو بعدها من اللغة الأدبية من ناحية أخرى (الجندي، ١٩٨٣). وقد كانت اللغة الأدبية هي الأصل الذي اعتمد عليه النحاة العربُ في تقنين المستوى النموذجي للعربية بناء على معايير معينة أخذوا بها وارتضوها في الاستقراء والتقعيد (انظر: عبداللطيف، ١٩٩٦). ولم يكن جهدهم الأساسي موجها نحو توصيف الوضع اللغوي الاجتماعي بما يحتوي عليه من تفاوت وتنوع، وما ورد من ذلك إنما جاء عرضا، ولم يكن مقصودا لذاته (فرستيغ، ٢٠٠٣). وما تزال جذور هذه اللغة الأدبية والعوامل التي ساهمت في تشكيلها غير معروفة بصورة واضحة، كما أن مقدار التباين بينها وبين اللهجات والمستويات اللغوية الأخرى المستخدمة في الأمور اليومية ما يزال موضعا للخلاف بين الباحثين المحدثين

---

١ – لقد كانت بعض الأجزاء الجنوبية من جزيرة العرب تتكلم العربية الجنوبية، وهي لغة مخالفة للعربية الفصيحة، وبعيدة عنها. ومن امتداداتها المعاصرة اللغات المهرية، والشحرية، والسقطرية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(للاطلاع على ملخص عن بعض الآراء بهذا الخصوص، انظر: فريمان، ٢٠١٤).

ومن الأحداث المهمة الأخرى التي شهدتها هذه المرحلة نشوء نظام الكتابة العربي واستقلاله. والحق أن الكتابة قد عُرفت في جزيرة العرب منذ أزمنة قديمة جدا تسبق الميلاد بمئات السنين، حيث كانت العربية تُكتب بعدد من الأنظمة الكتابية المختلفة (انظر: علي، ١٩٩٣، ٨/ ١٥٢-١٥٣). وأما نشوء نظام الكتابة العربي فمتأخر عن ذلك. وتوجد اختلافات كثيرة بشأن أصله ومسيرة تشكله (انظر: الجبوري، ١٩٧٧؛ المنجد، ١٩٧٩؛ جرندلر، ٢٠٠٤). وفي حين تعود أقدم الشواهد التاريخية لنظام الكتابة العربي إلى منتصف القرن الميلادي الرابع تقريبا، فإنه يصعب تعيين تاريخ محدد لبدايته. بل يبدو أن نظام الكتابة العربي قد تكوّن تدريجيا عبر فترة زمنية ممتدة، ولم تصل فيه الحروف العربية إلى شكلها الحالي إلا في القرن السادس الميلادي، ولكنه مع ذلك لم يبلغ التجانس والاكتمال إلا في المرحلة التالية بعد ظهور الإسلام (جرندلر، ٢٠٠٤).

٣ - ٣ - مرحلة السيادة والانتشار

هذه المرحلة هي أهم مراحل العربية على الإطلاق، وأبقاها أثرا، وهي مرحلة سيادة العربية وغلبتها وانتشارها. وقد ابتدأت بنزول القرآن وانتشار الإسلام. فكان ارتباط العربية بالوحي الإلهي والدين الإسلامي، وما نتج عن ذلك من توحيد المجتمع العربي في دولة واحدة، بالإضافة إلى انتشار اللغة العربية تدريجيا عبر الفتوحات الإسلامية أهم العوامل التي ساهمت في سيادة العربية وغلبتها. فتحولت العربية في هذه المرحلة إلى لغة عالمية مسيطرة تنتشر بدرجات متفاوتة في كافة المناطق الخاضعة للدولة الإسلامية من أوزبكستان شرقا حتى الأندلس غربا (Owens, 2013). وقد بلغ ذلك ذروته بتعريب الدواوين في عهد عبدالملك بن مروان حيث أصبحت العربية هي اللغة الرسمية للدولة والمؤسسات المرتبطة بها في أقطار العالم الإسلامي كلها. ولقد شهدت تلك المرحلة العديد من التطورات المهمة في تاريخ العربية. ومن أهمها، اكتمال نظام الكتابة العربي وتوحيده وتعميمه (الجبوري، ١٩٧٧؛ المنجد، ١٩٧٩)، وظهور التدوين والكتابة العلمية والأدبية في الفنون المختلفة، وتحول الكتابة إلى صناعة فنية لها أصولها وفنونها الخاصة (ضيف، ١٩٨٣)، بالإضافة إلى حركة التقييس وتقنين اللغة النموذجية وجمع المتن اللغوي عبر الحركة العلمية التي نتج عنها وضع النحو العربي وتدوين المعاجم (فرستيغ،

Ferrando, 2006؛2003). وقد كان لهذا الجهد أثر كبير جدا في الحد من تغير العربية في مستواها 'النموذجي'، حيث بقي عمل النحاة والمعجميين العرب في تلك المرحلة مرجعا للعربية في كل عصورها اللاحقة.

وبالإضافة إلى هذه التطورات المهمة التي شهدتها العربية في تلك المرحلة، فإنه قد نتج عن توسع اللغة العربية وانتشارها آنذاك العديد من الظواهر اللغوية الاجتماعية الأخرى، ومن أهمها:

انتشار استخدام العربية باعتبارها لغة تعامل مشتركة/ lingua franca في التواصل الشفهي بين المجموعات اللغوية المختلفة،

ازدياد هائل في تعلم اللغة العربية واكتسابها باعتبارها لغة ثانية من قبل الناطقين بلغات أخرى في المجتمعات المفتوحة،

وظهور عدد من اللغات المهجنة/ pidgins، والكريولية/ creoles، والمختلطة/ mixed المرتكزة على العربية في كثير من جوانبها.

التعريب التدريجي للمجتمعات المفتوحة عبر مراحل متتالية من الهجرات العربية التي كانت قاعدتها الأساسية الأمصار العربية التي بنتها وسكنتها القبائل العربية في تلك الفترة كالبصرة والكوفة والفسطاط والقيروان وغيرها.

وكثير من التفاصيل المتعلقة بهذه الموضوعات غير معروفة. فالمؤلفات الأدبية واللغوية المعاصرة لتلك الفترة لم تتطرق للتفاصيل المتعلقة بالأوضاع اللغوية الاجتماعية إلا فيما ندر، وعبر إشارات مبثوثة وغير مترابطة. ورغم أن بعض الباحثين المعاصرين (مثل: فك، ٢٠٠٦؛ فرستيغ، ٢٠٠٣؛ عمر، ١٩٧٠؛ الشرقاوي، ٢٠١٣) حاول جمع الإشارات المتناثرة حول هذا الموضوع من أجل استخلاص بعض الاستنتاجات العامة عن الأوضاع اللغوية الاجتماعية آنذاك، فإن انتشار اللغة العربية السريع والكبير في تلك المرحلة ما يزال بحاجة إلى دراسة وافية في ضوء النظريات اللسانية للتواصل اللغوي الواسع وما يترتب عليه من ظواهر لغوية معقدة (Owens, 2013).

وبغض النظر عن التفاصيل المتعلقة بهذه الموضوعات، فإن العربية في انتشارها وتوسعها قد أثرت على كثير من اللغات الموجودة في المجتمعات التي بلغها تمددها الكبير. فحلت محل اللغات الرسمية التي سبقتها في المجتمعات المفتوحة (كاليونانية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في مصر والشام، والفارسية في العراق وفارس)، واكتسحت اللغات المحلية كالقبطية والآرامية التي ضعفت تدريجيا، فانقرض بعضها (القبطية)، وتحول بعضها إلى لغة مهددة بالانقراض (الآرامية) (فرستيغ، ٢٠٠٣). ومن الملاحظات المهمة في هذا الصدد أن العربية لم تنتشر، في أثناء تمددها الواسع في هذه المرحلة، في مجتمعات متجانسة لغويا. بل كانت المجتمعات التي بلغها تمددها متفاوتة جدا من الناحية اللغوية، فكان لاختلاف الأوضاع اللغوية لتلك المجتمعات أثر كبير في تحديد مصير العربية فيها. فلم تنجح العربية في التحول إلى لغة دارجة بين كافة طبقات المجتمع إلا في المناطق التي كانت تتكلم لغات تشبهها في كثير من الخصائص والسمات البنيوية، وتنتمي إلى مجالها الأسري المشترك في الأسرة الأفراسية (أوستلر، ٢٠١١، ص ١٥١، وانظر أيضا: الشريف، ٢٠١٦). وهذا ما يفسر استقرار العربية استقرارا تاما في المناطق الممثلة للعالم العربي المعاصر، دون ما سواها من المناطق التي بلغها تمددها آنذاك. وأما نظام الكتابة العربي فقد كان أوسع انتشارا من ذلك بكثير. فأصبح هو النظام الكتابي المستخدم في معظم لغات الشعوب الإسلامية[1] (Kaye, 2006، وانظر أيضا: القوسي، ٢٠١٥).

ولم تقتصر آثار تلك المرحلة على اللغات التي بلغها تمدد العربية، بل طالت العربية نفسها. ومن أهم آثار تلك المرحلة اتساع مساحة التنوع اللغوي داخل العربية. ولئن كان التنوع موجودا في العربية منذ البداية كما ذكرنا، فإن هذه المرحلة قد شهدت انفصالا واضحا بين اللغة المحكية واللغة المكتوبة وتباعدا بين المستويات اللغوية المستخدمة في العربية نتيجة لامتدادها الاجتماعي الهائل أفقيا ورأسيا (فرستيغ، ٢٠٠٣). وابتدأ في تلك الفترة تكوّن اللهجات المحلية في كثير من المناطق التي استقرت فيها العربية. وما تزال العوامل التي ساهمت في تكوّن تلك اللهجات وطريقة تكونها مثارا للجدل والاختلاف بين الباحثين المحدثين، وهو اختلاف مبني على تصوراتهم المتفاوتة بشأن طبيعة التنوع اللغوي الموجود في العربية في مراحلها السابقة (للاطلاع على ملخص عن بعض الآراء بهذا الخصوص، انظر: فريمان، ٢٠١٤). وأيا تكن الحال، فإن هذا التنوع لم يحل دون تفرد العربية وسيادتها، وتحولها

---

١ - ولا يزال نظام الكتابة العربي، رغم تخلي كثير من اللغات عن استخدامه في الوقت الحاضر، هو أكثر أنظمة الكتابة انتشارا بين اللغات ذات الأصول المتباينة، بعد نظام الكتابة اللاتيني (انظر: Kaye, 2006).

إلى لغة عالمية للعلم والحضارة. فأدى ذلك إلى إغنائها، وتوسع ألفاظها وتراكيبها وتعبيراتها بشكل كبير عن طريق الاقتراض والترجمة والتعريب والتوليد، نتيجة للاحتكاك باللغات الأخرى، ولمواجهة الحاجات الاجتماعية المستجدة (فرستيغ، ٢٠٠٣؛ فك، ٢٠٠٦؛ عبدالعزيز، ١٩٩٠؛ راشد، ١٩٩٩).

٣ - ٤ - مرحلة الضمور والتراجع

لقد استمر ازدهار العربية وتفردها بالسيادة العالمية قرابة ثلاثة قرون تقريبا، ثم دخلت بعد ذلك في مرحلة الضمور والتراجع التدريجي منذ بداية القرن الرابع الهجري. وبطبيعة الحال، فإن الضعف الذي لحق المكانة العالمية للغة العربية لم يحدث دفعة واحدة. فهناك العديد من العوامل التي ساهمت في احتفاظ العربية بمكانتها اللغوية الاجتماعية العالية في هذه المرحلة أيضا. ومن أهم هذه العوامل:

استمرار ارتباط العربية، كما في كل عصورها، بالقرآن والدين الإسلامي مما جعلها لغة جامعة لجميع الشعوب الإسلامية.

تقنين اللغة العربية في المرحلة السابقة الذي حفظ النموذج المعياري للعربية من التدهور والزوال.

استقرار لغة الكتابة وأساليبها الفنية واللغوية، واستمرار بقاء العربية الفصحى باعتبارها لغة العلم والأدب في كثير من أقطار العالم الإسلامي.

استقرار العربية وتوطنها بشكل ثابت في كثير من المناطق التي دخلتها في المرحلة السابقة، مما ينتمي إلى مجالها الأسري، كما في مصر وشمال أفريقيا.

ومع أهمية هذه العوامل التي ساهمت في الحيلولة دون تراجع العربية بشكل حاد، فإن الوضع الاجتماعي العام للغة العربية بدأ يشهد مظاهر متعددة من الضعف والتراجع. وقد بدأ ذلك بأسباب سياسية في الدرجة الأولى نتيجة لضعف السلطة المركزية في الخلافة العباسية، وتمزق الدولة الإسلامية إلى عدد من الدويلات، واستيلاء الأعاجم (الترك والفرس) على القيادة السياسية العليا في عدد من المناطق الإسلامية (فك، ٢٠٠٦). فبدأ تراجع العربية يظهر بشكل حاد في بعض أطراف العالم الإسلامي. فشهدت هذه المرحلة إعادة بعث اللغة الفارسية في أيام الدولة السلجوقية باعتبارها لغة الإدارة السياسية في المناطق التي تقع تحت سيطرتها في بلاد فارس (فك، ٢٠٠٦؛ فرستيغ، ٢٠٠٣، أوستلر، ٢٠١١). فاستعادت الفارسية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بذلك تدريجيا كثيرا من الوظائف التي فقدتها في المرحلة السابقة إلى أن حلت محل العربية في كافة المجالات. كما شهدت هذه المرحلة انبعاث اللغة اللاتينية التي بدأت في تلك المرحلة نتيجة «للوحدة الأيديولوجية التي تكونت ببطء في العالم المسيحي اللاتيني» آنذاك لمجابهة الإسلام (شاخت وبوزورث، ١٩٩٥، ص. ٣١). فأصبحت هذه اللغات تنافس العربية التي فقدت بعض وظائفها في الساحة العالمية، ولم تعد العربية تتفرد بالسيادة التامة في المجالات العلمية والأدبية.

ومن ناحية أخرى، تعرضت اللغة العربية في هذه المرحلة إلى نوع من التشرذم والتفكك. ومع أن المؤلفات المعاصرة لهذه المرحلة لم تهتم أيضا بتسجيل الوضع اللغوي الاجتماعي آنذاك فيما عدا بعض الإشارات النادرة، فإنه يمكن القول إن مساحة الانفصال بين اللهجات المحكية واللغة المكتوبة ازدادت بشكل كبير في تلك المرحلة. فشهدت تلك الفترة ظهور ظاهرة «اللهجات الإقليمية» التي أخذت تتباعد فيما بينها، وأكسبت «كل إقليم لونا محليا ذا طابع خاص»، حتى في لغة المتعلمين والخاصة (فك، ٢٠٠٦، ص. ١٨١). وكذلك شهدت تلك المرحلة ظهور ما يسمى بـ'اللهجات الطرفية/ peripheral dialects'. وهي نوعية خاصة من اللهجات، ابتعدت عن العربية وانفصلت عنها، فطالها كثير من التغير، رغم انتمائها إلى العربية من حيث الأصل، كما هي الحال في اللغة المالطية، وبعض اللهجات العربية المحكية في مناطق متفرقة من آسيا الوسطى (Owens, 2001).

وأما لغة الكتابة، فقد استمرت على نفس الأسس التي استقرت في المرحلة السابقة. ومع أنه وصلتنا مادة غزيرة جدا، فإن الكتابة العربية ولغتها، سواء في هذه المرحلة أو في غيرها من المراحل، لم تخضع لدراسة منظمة واستقراء علمي شامل يمكننا من رصد أهم ما شهدته من تطورات في كافة الجوانب. وأغلب ما كتب في هذا الموضوع يركز على نماذج خاصة من الكتابة كالكتابة الأدبية والفنية، وكتابات الكتاب المحترفين في الدواوين الرسمية. وأما الكتابة في المجالات العلمية (راشد، ١٩٩٩؛ خسارة، ٢٠١١)، ونماذج الكتابة عند الفئات الاجتماعية الوسطى (فرستيغ، ٢٠٠٣) فلم تحظ بعناية مماثلة. ومع أن الكتابة ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرات الفردية والظروف الاجتماعية التي تتفاوت تفاوتا كبيرا من شخص إلى آخر ومن منطقة إلى أخرى (فرستيغ، ٢٠٠٣؛ فك، ٢٠٠٦)، فإن الاتجاه العام في هذه المرحلة كان يتسم

بالتراجع التدريجي من ناحية الدور الذي كانت تؤديه اللغة العربية المكتوبة ولغتها وأساليبها وموضوعاتها حتى وصلت إلى مرحلة التدهور والانحلال التام في المرحلة التالية.

٣ - ٥ - مرحلة الانحلال والتدهور

المرحلة الخامسة من مراحل تاريخ العربية يمكن أن توصف بأنها مرحلة الانحلال والتدهور التام. ولا يمكن تحديد حد تاريخي فاصل ابتدأت به تلك المرحلة لأنها كانت محصلة للتراجع التدريجي الذي منيت به العربية في المرحلة السابقة من ناحية، ونتيجة لمجمل التغيرات السياسية والحضارية التي شهدها العالم أجمع من ناحية أخرى. فالاجتياح المغولي لأقطار العالم العربي في الشرق، وانتقال مركز الحضارة العالمية إلى أوربا، بالإضافة إلى استيلاء الأتراك العثمانيين على السلطة السياسية في العالم الإسلامي كانت من أهم العوامل التي أدت إلى ضعف العربية وتدهورها (Suleiman, 2006). ومع أن الوضع اللغوي الاجتماعي للعربية في هذه المرحلة لم يدرس دراسة وافية أيضا (Hagen, 2006)، فإنه يمكن القول إن البلدان العربية شهدت آنذاك أحلك المراحل التاريخية «لا من الوجهة السياسية فحسب، بل من الوجهة اللغوية كذلك» (فك، ٢٠٠٦، ص. ٢٣٦).

لقد فقدت اللغة العربية في هذه المرحلة الوظائف التي كانت تؤديها سابقا في كثير من المجالات، خاصة في المجالين العلمي والسياسي. أما من الناحية العلمية، فقد تلاشى دور العربية نهائيا بعد انتقال السيادة العلمية إلى أوروبا. وأما من الناحية السياسية، فقد تراجع دور العربية كثيرا في عهد الدولة العثمانية التي كان تعاملها مع اللغة العربية يشوبه التناقض والتذبذب بين إجلال العربية باعتبارها لغة الإسلام من ناحية، وسياسة التتريك الإدارية من ناحية أخرى. ولقد وصلت العربية أقصى درجات ضعفها في هذا المجال في القرنين السابع عشر والثامن عشر للميلاد، حيث أصبحت تحتل المكانة الثانية في الدوائر السياسية والرسمية حتى في الأقاليم العربية (انظر مثلا: Hagen, 2006). ولقد كان ارتباط اللغة العربية بالإسلام والتركة الحضارية الهائلة التي ورثتها من المراحل السابقة أهم العوامل التي ساهمت في حفظ العربية من الزوال، فاحتفظت العربية بمكانتها ووظائفها الدينية في تلك

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المرحلة[١]، مع أنها قد وصلت في العموم إلى مرحلة خطيرة تهدد أصل بقائها (انظر مثلا: الأفغاني، ١٩٧١). فلقد شهدت تلك المرحلة تقوقع اللهجات الإقليمية التي نشأت في مراحل سابقة، وتباعدها، حتى غدت غير قابلة للتفاهم المتبادل في كثير من الأحيان. واقتصر استخدام العربية في التواصل على اللهجات العامية. وأما المعرفة باللغة المكتوبة والمستوى الفصيح من العربية فقد كانت مقصورة على فئات قليلة جدا من الخاصة. وأغلبهم كانت معرفتهم بالعربية الفصحى محدودة جدا (الأفغاني، ١٩٧١)، لدرجة أن العامية قد تغلغلت إلى كثير من الكتابات والمؤلفات في هذه المرحلة.

٣ - ٦ - مرحلة البعث والإحياء

ومع أن العربية وصلت إلى مرحلة متدهورة جدا آنذاك، فإنها استطاعت النهوض من جديد. فمنذ بداية القرن التاسع عشر الميلادي دخلت العربية في مرحلة جديدة يمكن أن توصف بـ 'مرحلة إعادة البعث والإحياء' (فرستيغ، ٢٠٠٣). وكما في المراحل السابقة، فقد كان تحول الوضع الاجتماعي اللغوي للعربية في هذه المرحلة أيضا نتيجة لمجمل الظروف الحضارية العامة. فقد كان العامل الأساسي لبعث اللغة العربية وإحيائها هو حركة النهضة التي شهدتها الأقطار العربية وتأثرت بها بدرجات متفاوتة، وما تبع ذلك من أحداث مثل خروج الأقطار العربية من عباءة الدولة العثمانية، وتأسيس الأقطار الوطنية الحديثة عقب التحرر من الاستعمار الأوروبي (Suleiman, 2006). ومع أهمية النهضة العربية وما حققته خلال القرنين الماضيين من إنجازات وتحولات فكرية وتنموية، فإن الأقطار العربية ما تزال في منزلة متأخرة نسبيا عن القوى العالمية المعاصرة في مختلف المجالات السياسية والعلمية والتقنية وغيرها.

لقد انعكست الأوضاع الحضارية العامة على الوضع اللغوي بأشكال متعددة. فقد اكتسبت العربية في هذه المرحلة، إضافة إلى ارتباطها بالإسلام، بعدا إيديولوجيا آخر يربطها بفكرة 'القومية العربية' (Suleiman, 2003). واستعادت العربية في هذه المرحلة وظائفها في المجال السياسي عبر تعريب التعليم والإدارة والمؤسسات

---

١ - وهذا متسق مع التوصيف العام للغات المهددة، إذ أن آخر ما تفقده هو الوظائف الدينية، بعد أن تفقد وظائفها التواصلية الأخرى (انظر مثلا: Crystal, 2002).

الرسمية في الدول العربية. فقد ابتدأت مصر هذه المهمة منذ فترة مبكرة في مطلع القرن التاسع عشر، «وبحلول نهاية القرن كانت معظم المكاتبات الرسمية تكتب بالعربية» (فرستيغ، ٢٠٠٣، ص. ١٩٧). وتبعتها الشام في مطلع القرن العشرين (الأفغاني، ١٩٧١)، ثم بقية الأقطار العربية التي تحررت تباعا من الاستعمار. ومع أن العربية استطاعت أيضا استعادة الكثير من وظائفها التواصلية في المجال العلمي، فإن دورها الأكبر في هذا المجال يقتصر على النقل والترجمة بشكل أساسي (الشيال، ١٩٥١؛ عبدالعزيز، ١٩٩٠). ولا تزال العربية تعاني من منافسة اللغات الأجنبية في المجالات العلمية نتيجة لتحول المجتمع العربي من مصدّر ومنتج للمعرفة إلى مستورد وناقل للأفكار والمنتجات العلمية.

ولم يقتصر أثر النهضة العربية على بعث اللغة العربية وإحيائها، بل شمل أيضا تجديد البحث اللغوي وتطويره في العديد من الجوانب (انظر: غلفان، ٢٠٠٦؛ عوني، ٢٠١٤؛ بكوش، ٢٠٠٤). وقد كان البحث اللغوي العربي الحديث منذ أن بدأ في مطلع القرن التاسع عشر مدفوعا بالحاجات العملية المباشرة لمطالب النهضة التي واجهها المجتمع العربي آنذاك (غلفان، ٢٠٠٦). ولذا فقد كان الهدف الأساسي للبحث اللغوي آنذاك هدفا مزدوجا يتمثل في: (١) «تطويع اللغة العربية لحاجات العصر الحديث»، مع (٢) المحافظة عليها من التأثيرات الأجنبية والانحرافات اللغوية (فرستيغ، ٢٠٠٣، ص. ٢٠٠). وما يزال هذا التوجه هو التوجه المسيطر على الفكر اللغوي العربي المعاصر، ولتحقيقه أنشئت المجامع اللغوية في عدد من البلدان العربية (فرستيغ، ٢٠٠٣). وتحت الهدف الأول تندرج الجهود المتعلقة بصياغة المصطلحات، وتيسير النحو، وإصلاح نظام الكتابة (الحمزاوي، ١٩٨٨). وأما الهدف الثاني فكان الدافع الأساسي لـ«حركة التصحيح اللغوي» في العصر الحديث (حمادي، ١٩٨١).

ولقد شهدت هذه المرحلة تقلّص الفجوة بين العربية الفصحى واللهجات المحكية من ناحية، وبين اللهجات المحكية نفسها من ناحية أخرى بعد أن أصبحت متباعدة جدا في المرحلة السابقة. ويعود السبب الأساسي وراء تقلص هذه الفجوة إلى ازدياد معرفة الفئات الاجتماعية المختلفة للغة العربية الفصحى، وازدياد استخدام الفصحى في مجالات التواصل الاجتماعي نتيجة لتأثير التعليم العام، ووسائل الإعلام المرئية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

والمقروءة (بيلكين، ١٩٧٣؛ فيلد، ٢٠٠٥). ومن ناحية أخرى، شهدت العربية الفصحى نفسها في هذه المرحلة العديد من التغيرات والتطورات. ومنها، على سبيل المثال، تطوير أنماط الصياغة والنثر الكتابي (القاعود، ٢٠٠٨) ودخول الكثير من التعبيرات والأساليب الجديدة (ستتكيفتش، ١٩٨٥) من أجل تطويع اللغة العربية للحاجات الفكرية والاجتماعية المستجدة في العصر الحديث. والحقيقة أن سمات العربية المكتوبة في هذه المرحلة، كما في بقية المراحل الأخرى، لم تدرس دراسة وافية وشاملة (الشمري والثبيتي، ٢٠١٥). وبغض النظر عن التفاصيل المتعلقة بهذا الموضوع، فإن من أبرز المشكلات التي تواجه اللغة العربية من ناحية التجديد في الأساليب والتعبيرات هي غياب التقييس (Newman, 2013). فحركة 'التصحيح اللغوي' التي أشرنا إليها أعلاه، قد ظلت حبيسة الآراء الفردية والنزعات المحافظة في تتبع 'الأخطاء'، ولم تتطور إلى منهجية نظرية شاملة في التقييس وتخطيط المتن اللغوي (انظر: Elkhafaifi, 2002). ولذا فإن العربية الفصحى في العصر الحديث -في رأيي- ما تزال، رغم مرور أكثر من قرنين على بداية النهضة الحديثة، في مرحلة انتقالية تتسم بالكثير من الفوضى الاصطلاحية والأسلوبية. وسنتطرق إلى هذه المشكلة ضمن غيرها من التحديات والمشكلات التي تواجه العربية في العصر الحاضر في الجزء التالي.

٤- العربية في العالم المعاصر: مؤشرات القوة والضعف:

إن اللمحة التاريخية التي استعرضناها أعلاه مهمة جدا لفهم الواقع المعاصر للعربية. فكثير من العوامل المؤثرة في منزلة العربية ضمن منظومة اللغات العالمية موروثة عن مراحلها السابقة. فالعربية بحسب تعداد اللغات ليست إلا لغة واحدة من بين قرابة سبعة آلاف لغة موجودة في العالم المعاصر حاليا (Anderson, 2012)، ولكن هذه اللغات ليست في مستوى واحد، بل تتفاوت تفاوتا عظيما جدا من ناحية منزلتها السياسية، وما تؤديه في المجتمعات المعاصرة من وظائف وأدوار. ولابد من التأكيد على أن أسباب تفاوت اللغات هذه لا تعود إلى عوامل ذاتية قائمة في اللغات نفسها، بل تعود في المقام الأول إلى عوامل اجتماعية مرتبطة بالمجتمعات التي تتكلم تلك اللغات، وما تمر به من ظروف حضارية مختلفة (لمناقشة الجوانب المتعلقة بهذا

الموضوع، انظر: الشمري وميغري، ٢٠١٥). وكما يقول أحد الباحثين البارزين في هذا المجال (دو سوان، ٢٠١١)، فإن الفهم التام لمنزلة أي لغة من اللغات يتطلب نظرة شاملة لما بين تلك اللغات من علاقات وروابط ضمن المنظومة العالمية للغات. وتبعا لذلك، يصنف اللغات العالمية إلى أربع فئات بحسب ما تمتلكه من قيمة تواصلية، كما في الجدول رقم (١).

جدول (١): الفئات المختلفة للغات ضمن النظام العالمي للغات عند دو سوان

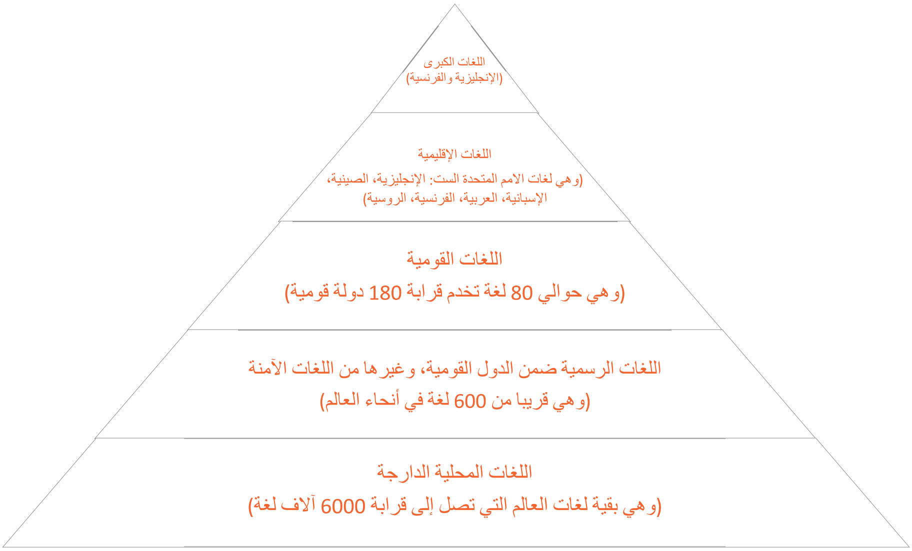
الفئة	اللغات	سمات عامة
اللغات الطَرفية/ Peripheral languages	٩٨٪ من لغات العالم، يتكلمها أقل من ١٠٪ من سكان العالم	لغات محلية، ضيقة النطاق، وكثير منها غير مكتوب، ويتواصل أصحابها مع غيرهم عبر إحدى اللغات المركزية
اللغات المركزية/ Central languages	قرابة ١٠٠ لغة من لغات العالم، يتكلمها قرابة ٩٥٪ من سكان العالم (لغات قومية)	لغات مكتوبة، وتستخدم في التعليم والإعلام والإدارة، وهي في الغالب لغات قومية، أو رسمية في الدول التي تقع في منطقتها. وكثير من متحدثيها من متعددي اللغات، الذين يعرفون بعضا من اللغات المركزية العليا
اللغات المركزية العليا / super-central languages	١٢ لغة (الإنجليزية، الصينية، الإسبانية، العربية، الفرنسية، الألمانية، الروسية، الهندية، اليابانية، المالاوية، البرتغالية، السواحلية)	لغات ذات إرث حضاري أو استعماري كبير، ولا يقل عدد متحدثيها في الغالب عن ١٠٠ مليون، وتستخدم في الاتصالات العالمية بعيدة المدى

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

سمات عامة	اللغات	الفئة
لغة الاتصال العالمي، ومحور المنظومة اللغوية في العالم اليوم	اللغة الإنجليزية	اللغة المركزية الفائقة / hyper-central language

وهذا التصنيف الهرمي للغات مشابه إلى حد كبير لتصنيف غرادول (Graddol, 2000)، الذي تنتظم عنده هرمية اللغات كما في الشكل (١).

الشكل (١): هرمية اللغات العالمية عند غرادول



وكما هو واضح، فإنه يوجد بعض الفروق بين هذين التصنيفين، رغم ما بينهما من تشابه إجمالا. وتعود هذه الفروق إلى اختلاف المعايير التي يستخدمها الباحثون في تصنيف اللغات. فتصنيف اللغات وتحديد مستوياتها من ناحية القوة والضعف يعتمد على معايير متعددة ومتفاوتة تتداخل فيها العوامل الديموغرافية والسياسية والاقتصادية والدينية وغيرها بشكل معقد جدا (وللاطلاع على مناقشة لهذا الموضوع، انظر: Ammon, 2010). ولن نتوقف عند ذلك، فالذي يهمنا هو موضع العربية في

منظومة اللغات العالمية. فالعربية في كافة التقديرات والتصنيفات تقع ضمن اللغات العشر الكبرى في هذه المنظومة[١]. ولو أردنا أن نلقي نظرة أقرب على اللغات العشر الأولى في العالم المعاصر، لكي نعرف ترتيب العربية بينها، فإننا سنرى شيئا من التفاوت الطفيف من دارس لآخر بحسب ما يعتمدونه من معايير في ترتيب تلك اللغات. فسكوت مونتغمري (٢٠١٤)، على سبيل المثال، قام بتحديد اللغات العشر الأولى في العالم المعاصر بناء على إحصاءات مجموعة من مصادر متعددة تركز بالدرجة الأولى على عدد الناطقين، ثم على التوزع العالمي من ناحية عدد الدول التي يجري فيها استخدام تلك اللغات لدى شرائح اجتماعية واسعة، كما في الجدول رقم (٢).

الجدول (٢) الإحصاءات العامة بالنسبة للغات العشر الأولى في عدد المتكلمين ومناطق الانتشار

الترتيب	اللغة	عدد المتحدثين المحليين	التوزيع العالمي عدد الدول	عدد المتحدثين غير المحليين
١	الصينية	٨٥٠-٩٣٠ مليون	٢٠-٣٠ (متزايد)	١٥-٢٠ مليون
٢	الإسبانية	٣٦٠-٤٠٠ مليون	٤٥-٥٠ (متزايد)	٥٠-٧٠ مليون
٣	الإنجليزية	٣٦٠-٣٨٠ مليون	١١٥-١٤٠ (متزايد)	١٥٠٠-١٩٠٠ مليون
٤	الهندية	٣٦٠-٣٨٠ مليون	٢٠-٢٥ (مستقر)	١٢٠-١٥٠ مليون
٥	العربية	٢٢٠-٢٧٥ مليون	٥٧-٦٠ (متزايد)	١٠٠-١٥٠ مليون
٦	البرتغالية	١٨٠-٢١٠ مليون	٣٧-٤٠ (متناقص)	١٥-٢٠ مليون
٧	البنغالية	١٨٠-٢٠٥ مليون	١٠-١٢ (مستقر)	٣٠-٥٠ مليون
٨	الروسية	١٥٠-٢٠٠ مليون	٣٣-٣٥ (متناقص)	٧٥-١٠٠ مليون

١ - خالف ذلك أوستلر (٢٠١١) فلم يدرج العربية ضمن اللغات العشرين الأولى في عدد المتكلمين. وبرر ذلك بأن الفصحى لا يتحدثها إلا النخب، وأن اللهجات التي تتكلمها المجتمعات العربية بمثابة لغات منفصلة غير قابلة للتفاهم المتبادل. ولا يخفى ما في ذلك من بعد عن حقيقة الواقع اللغوي.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الترتيب	اللغة	عدد المتحدثين المحليين	التوزيع العالمي عدد الدول	عدد المتحدثين غير المحليين
٩	اليابانية	١٢٥–١٢٦ مليون	١٥–٢٠ (متناقص)	١٠ ملايين
١٠	الألمانية	٩٠–١٢٠ مليون	٣٤–٤٠ (متناقص)	١٠–٢٠ مليون
المجموع		٢٨٧٥–٣٢٢٦ مليون		١٩١٦–٢١٩٠ مليون

وكما هو واضح في الجدول أعلاه، فإن اللغتين الإنجليزية والعربية تأتيان في المرتبتين الثالثة والخامسة على التوالي من ناحية عدد الناطقين الأصليين، وتتقدمهما في المرتبتين الأولى والثانية اللغتان الصينية والإسبانية على التوالي. ولكن عدد الناطقين ليس إلا معيارا واحدا. فرغم أن الصينية تتفوق تفوقا كبيرا على غيرها من اللغات من هذه الناحية، فإن ناطقيها يتوزعون توزعا ضعيفا في دول قليلة نسبيا مقارنة بغيرها. فإذا ما أُخِذ هذا الجانب بعين الاعتبار، بالإضافة إلى عدد المتحدثين غير المحليين الذي يستخدمون اللغة بشكل منتظم، سواء من أبنائها المهاجرين إلى مناطق أخرى، أو من يتحدثونها باعتبارها لغة ثانية، فإن اللغة الإنجليزية ستقفز دون منازع، وبفارق كبير نسبيا إلى المرتبة الأولى. وأما العربية فستحتل المرتبة الثانية، ولا يتقدمها بالنسبة لمجموع هذه المؤشرات سوى الإنجليزية (انظر: مونتغمري، ٢٠١٤، ص ٨٠).

ولكن المؤشرات التي اعتمدها مونتغمري، رغم تضافرها، لا تمثل إلا جانبا واحدا فقط من العوامل المؤثرة في قوة اللغات، ومنزلتها العالمية في الواقع المعاصر. وقد حاول مؤخرا كاي تشان (Chan, 2016) بناء 'مؤشر لقوة اللغات' بناء على نظرة أشمل تعتمد على الفرص التي توفرها اللغة في العالم المعاصر في عدد من المجالات، وهي كالتالي: (١) الجغرافيا، وتشمل عدد الدول الناطقة باللغة، ومساحتها، بالإضافة إلى جذبها السياحي، و(٢) الاقتصاد، ويشمل عددا من المؤشرات الاقتصادية كإجمالي الناتج المحلي للدول الناطقة باللغة وصادراتها وقوتها المالية، و(٣) التواصل، ويشمل عدد الناطقين الأصليين، بالإضافة إلى عدد من

يتكلمونها لغة ثانية بشكل مطرد تقريبا، و(٤)، المعرفة ووسائل الإعلام، وتشمل محتوى الإنترنت والمنتجات الفنية والثقافية كالأفلام، ومكانة الجامعات، والمجلات العلمية المحكّمة، و(٥) الاتصال الدولي، ويشمل موقع اللغة في المنظمات العالمية. وبحسب مجموع هذه المعايير ومؤشراتها فإن ترتيب اللغات العشر الأولى في مؤشر قوة اللغات، بالإضافة إلى ترتيبها في كل معيار على حدة، ملخص في الجدول (٣).

الجدول (٣) اللغات العشر الأولى في 'مؤشر قوة اللغات' لكاي تشان

الترتيب	الدرجة	اللغة	المتكلمون بالملايين	الجغرافيا	الاقتصاد	التواصل	المعرفة والإعلام	الاتصال الدولي
١	٠,٨٨٩	الإنجليزية	٤٤٦	١	١	١	١	١
٢	٠,٤١١	الصينية	٩٦٠	٦	٢	٢	٣	٦
٣	٠,٣٣٧	الفرنسية	٨٠	٢	٦	٥	٥	١
٤	٠,٣٢٩	الإسبانية	٤٧٠	٣	٥	٣	٧	٣
٥	٠,٢٧٣	العربية	٢٩٥	٤	٩	٦	١٨	٤
٦	٠,٢٤٤	الروسية	١٥٠	٥	١٢	١٠	٩	٥
٧	٠,١٩١	الألمانية	٩٢	٨	٣	٧	٤	٨
٨	٠,١٣٣	اليابانية	١٢٥	٢٧	٤	٢٢	٦	٧
٩	٠,١١٩	البرتغالية	٢١٥	٧	١٩	١٣	١٢	٩
١٠	٠,١١٧	الهندية	٣١٠	١٣	١٦	٨	٢	١٠

إن إدراج هذه النظرة الشاملة في تقييم اللغات يجعل المنافسة بين العربية واللغات المشابهة لها في أعداد الناطقين تنحسر نوعا ما، لتتقدمها تلك اللغات في سلم الترتيب بشكل حاسم. وهذا يوضح أن العوامل التي تسهم في تقدم العربية هي العوامل الموروثة عن تاريخها الحضاري المتميز، مثل: (١) أعداد الناطقين، و(٢) الانتشار

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الجغرافي، و(٣) الارتباط بالإسلام الذي يجعلها متقدمة جدا من ناحية الإقبال على تعلمها لغة ثانية. وأما العوامل المرتبطة بالواقع المعاصر كالاقتصاد والمعرفة والإعلام فمن مظاهر تأخرها عن مثيلاتها من اللغات العالمية الكبرى. ويلاحظ أن منزلة العربية في مجال المعرفة والإعلام بالذات متدنية جدا، بشكل لا يتناسب مع منزلتها المتقدمة عموما. فهي تحتل المرتبة الثامنة عشرة في هذا المجال، وتتقدمها لغات صغيرة الحجم نسبيا كالبولندية والكورية.

ومع أن هذه الإحصاءات والمؤشرات التي ذكرناها أعلاه ترسم صورة إجمالية عامة لوضع العربية حاليا، فإن النظرة الوافية تتطلب التفصيل والتعمق في عدد من المسائل والمباحث المرتبطة بهذا الموضوع. ورغم أن البحث اللغوي الأساسي عن اللغة العربية لا يزال في مراحله الأولية ولم يصل إلى حصيلة تمكننا من رصد تفصيلات الواقع اللغوي، فإننا سنحاول فيما يلي تلخيص أهم المعطيات الرئيسية حول هذا الموضوع، بالنسبة إلى ثلاثة محاور أساسية: (١) العربية باعتبارها لغة أولى، (٢) العربية باعتبارها لغة رسمية، و(٣) العربية باعتبارها لغة ثانية.

٥ - ١ - اللغة العربية باعتبارها لغة أولى

موضوع اللغة العربية باعتبارها لغة أولى يشمل كافة الجوانب المتعلقة بالاكتساب والتواصل اللغوي بالنسبة للناطقين الأصليين، وما يتعلق بذلك من قضايا اجتماعية ونفسية. ولو بدأنا بعدد الناطقين الأصليين بالعربية، فسنجد تفاوتا كبيرا في تقدير عددهم، إذ ينخفض العدد في بعض التقديرات إلى 237 مليونا[1]، ويرتفع في تقديرات أخرى إلى 460 مليونا[2]. وهذا الاختلاف في التقديرات يعود في معظمه إلى اختلاف المعايير والإجراءات التي يستخدمها الباحثون في جمع البيانات والإحصاءات.

---

١ - هذه تقديرات موقع Ethnologue انظر الرابط التالي: http://www.ethnologue.com/17/language/ara/. وهو موقع تابع لمعهد اللسانيات الصيفي في الولايات المتحدة، وهو مؤسسة تبشيرية بالأساس، ولكنه من أهم المؤسسات المرجعية في رصد الواقع اللغوي العالمي، وتتصف بياناته ومعلوماته بالموضوعية إلى حد كبير، وتحظى بثقة الباحثين والعاملين في هذا المجال (انظر مثلا: Anderson, 2012؛ Crystal, 2002).

٢ - هذا التقدير مبني على دراسة أعدها الباحث أريك آمون في في جامعة دوسلدورف الألمانية عن أعداد الناطقين باللغات العالمية الكبرى. ولم نستطع للأسف الحصول على الدراسة الأصل، فاعتمدنا في ذلك على تقرير صحفي منشور عنها في صحيفة الواشنطن بوست بتاريخ ٢٣/ ٤/ ٢٠١٥م على الرابط التالي: https://www.washingtonpost.com/blogs/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts

فالتقديرات المنخفضة تميل إلى استبعاد بعض الناطقين باللهجات العربية من المجموع الإجمالي، في حين أن التقديرات المرتفعة تشمل جميع الناطقين الأصليين بالعربية في كافة لهجاتها وتنوعاتها اللغوية المختلفة، بما فيهم الأميون، وثنائيو اللغة خارج الوطن العربي. ومع أن تقدير الناطقين الأصليين في جميع اللغات يشتمل على العديد من الصعوبات النظرية والإجرائية (للاطلاع على مناقشة لذلك، انظر: الشمري وميغري، ٢٠١٥)، فإن اللغة العربية لها إشكالاتها الخاصة في هذا الصدد. ومن أهم الإشكالات المتعلقة بهذا الموضوع مسألة التعدد اللغوي داخل المجتمعات المختلفة الناطقة بالعربية، لا سيما في ظل ضعف جهود التوثيق والبحث العملي المتصلة بهذه المسألة. وأهم مظاهر التعقيد المتعلقة بهذا الجانب تشمل: (١) الأوضاع اللغوية الملتبسة للأقليات، و(٢) والتنوع اللغوي المتأصل داخل العربية وبين أبنائها، بالإضافة إلى (٣) التعددية اللغوية بين العربية وغيرها من اللغات. وسنتناول كلا منها على التوالي فيما يلي.

وأول ملاحظة في هذا الصدد هي أن الخريطة اللغوية للعربية ليست متطابقة مع الخريطة السياسية للبلدان العربية، بل تشتمل على نوعين من الأقليات: غير العرب داخل الوطن العربي، والعرب خارجه (Owens, 2000). وسنتطرق لاحقا لموضوع الأقليات في الوطن العربي حينما نتحدث عن العربية باعتبارها لغة رسمية. وأما الأقليات العربية خارج الوطن العربي فهي نوعان أيضا. فمنها أقليات قديمة موجودة على أطراف العالم العربي في تركيا (Jastrow, 2006)، وإيران (Ingham, 1994)، وبعض دول أفريقيا (Echu & Aminou, 2006)، وأواسط آسيا (Owens, 2000). ومنها كذلك أقليات حديثة تكونت بسبب الهجرة نحو بعض الدول الأوروبية والأمريكية وغيرها في العصر الحديث (Owens, 2000). وتبعا للظروف المختلفة، تتفاوت الأوضاع اللغوية بالنسبة للأقليات تفاوتا كبيرا. وغالبا ما تكون العربية بالنسبة للأقليات القديمة مجرد لهجة محكية بعيدة عن العربية المعيارية وفي طريقها نحو الاندثار. وكذلك الأمر في الغالب بالنسبة للأقليات الحديثة، حيث أن نسبة انتقال العربية بين الأجيال ضعيفة نوعا ما، وتتفاوت من منطقة إلى أخرى، ومن أمثلة ذلك أنها لا تتجاوز ٥٤٪ في أوساط المهاجرين العرب في فرنسا (طجو، ٢٠١٥). وغالبا ما تكون المعلومات عن الأوضاع اللغوية للأقليات شحيحة، لقلة الدراسات

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المعنية بهذا الموضوع (Owens, 2000).

وأما بالنسبة للمجتمعات داخل العالم العربي الحديث، فالعربية هي اللغة المسيطرة على مجمل الحياة العامة، وفي كافة مجالات التواصل المحكية والمكتوبة. ولذا فإنه يمكن القول إن العربية بما تشتمل عليه من تنوعات مختلفة هي على وجه العموم اللغة الأم للغالبية العظمى من السكان في كافة الأقطار العربية، باستثناء بعض الأقليات المحدودة من غير العرب. ولكن تنوع فئات المجتمع العربي من ناحية إتقان المستويات والتنوعات اللغوية المختلفة داخل العربية يجعل الحديث عن طبيعة الملكة اللغوية لدى الأفراد أمرا معقدا جدا. فرغم انتشار التعليم في الوقت الحاضر، فإن نسبة الأمية في المنطقة العربية ما تزال مرتفعة نسبيا، وتصل في بعض التقديرات إلى ٢٢٪ بين من يبلغون من العمر ١٥ عاما فأكثر (اليونسكو، ٢٠١٥). ويحتوي الجدول (٤) على ملخص لنسب الأمية في الدول العربية بحسب التقديرات الواردة في التقرير الاقتصادي العربي الموحد (صندوق النقد العربي، ٢٠١٧).

الجدول (٤) معدل الأمية في الدول العربية عام ٢٠١٦ [1]

الدولة	الفئة العمرية (٥١ فما فوق)			الفئة العمرية (٥١-٤٢)		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
الأردن	١,٩	٤,٨	٣,٣	١,٠	٠,٦	٠,٨
الإمارات	٦,٩	٤,٢	٦,٢	٠,٤	٠,٩	٠,٦
البحرين	3.1	٦,٥	٤,٣	٠,٢	٠,٣	٠,٢
تونس	١٠,٤	٢٥,٨	١٨,٢	١,٧	٢,٢	١,٩
الجزائر	١٢,٨	٢٦,٩	١٩,٨	٤,٤	٤,٥	٤,٤
السعودية	٣,٢	٨,٢	٥,٣	١,٩	١,٣	١,٥
سورية[1]	٩,٢	٢٠,٨	١٤,٩	٣,٤	٥,٥	٤,٤
العراق	١٤,٣	٢٦,٣	٢٠,٣	١٧,٦	١٩,٤	١٨,٥
عمان	٤,٥	٩,٧	٧,١	٠,٩	٠,٩	٠,٩

١ - النسب فيما يخص سورية كما يبين التقرير تعود إلى عام ٢٠١٢م، وربما تكون نسب الأمية قد زادت بين فئة الشباب، بسبب ما تشهده سوريا من أحداث الحرب.

الدولة	الفئة العمرية (٥١ فما فوق)			الفئة العمرية (٥١-٤٢)		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
فلسطين	١,٥	٥,١	٣,٣	٠,٦	٠,٧	٠,٦
قطر	٢,١	٢,٧	٢,٢	١,٧	٠,٣	١,٤
الكويت	٣,١	٥,٠	٣,٨	٠,٤	٠,٥	٠,٥
لبنان	٤,٠	٨,٢	٦,١	١,٢	٠,٧	٠,٩
ليبيا	٣,٣	١٤,٤	٩,٠	٠,٠	٠,١	٠,٠
مصر	١٦,٨	٣٢,٧	٢٤,٨	٥,٥	٧,٩	٦,٧
المغرب	١٧,٣	٣٧,٥	٢٧,٧	٣,٤	٦,٥	٤,٩
موريتانيا	٣٧,٤	٥٨,٤	٤٧,٩	٣٠,٠	٤٥,٠	٣٧,٤
اليمن	١٤,٩	٤٥,٠	٢٩,٩	٢,٤	١٧,٣	٩,٨

وهذه النسب توضح أنه، رغم ارتفاع نسب الأمية إجمالا، لا سيما في بعض الدول، فإنها تنخفض جدا لدى فئة الشباب ممن تقل أعمارهم عن ٢٤ عاما. وهذا مهم جدا لأن هذه الفئة تمثل غالبية المجتمع العربي، فنسبة من أعمارهم ٢٤ عاما فأقل في المجتمع العربي تبلغ ٥١٪ (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٤). وسنعود لاحقا إلى المسائل المتعلقة بالشباب تحديدا، ولكن المقصود هنا هو أن الأمية تتقاطع مع تعريف الناطق الأصلي ونوعية المستويات اللغوية التي يستطيع استخدامها. ورغم أن التمدرس ليس الوسيلة الوحيدة للتعرض للمستوى المشترك من العربية ومعرفته، فالإعلام المرئي والمسموع قد كان له، كما سنرى لاحقا، دور مهم في هذا الصدد، فإن الغالب هو أن الأمي سيكون محصورا في حدود لهجته المحلية بعيدا إلى حد ما عن المستويات المشتركة من العربية. وأيا يكن، فقد ضاقت هذه الفجوة كثيرا في الوقت الحالي، لا سيما بين الفئات العمرية الشابة التي تمثل الغالبية العظمى من المجتمع العربي.

ولقد اعتيد على وصف الوضع اللغوي للعربية بـ'الازدواجية' (Ferguson, 1959). ومع أن استخدام هذا المصطلح يعاني من الكثير من الاضطراب وتعدد زوايا النظر، فإنه في تعريفه التقليدي يشير إلى وجود نمطين لغويين يتعايشان بشكل مستمر،

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

فيكون أحدهما بمثابة اللغة الأم، والآخر بمثابة اللغة المتعلمة لكل أفراد المجتمع، وبينهما توزيع وظيفي ثابت ودائم بحيث يستخدم كل منهما استخداما منفصلا في مجال معين (Hudson, 2002). وهذا التعريف غير مطابق لتعقيدات الوضع اللغوي للعربية من الناحيتين الاجتماعية والنفسية. أما الاجتماعية، فلِوجود عدد من المستويات اللغوية المتداخلة بشكل معقد جدا في عمليات التواصل اللغوي (بدوي، ٢٠١٢؛ الشايب، ١٩٧٦). وأما النفسية، فلِما بين المتكلمين من تفاوت من ناحية سليقيتهم/ nativness في أكثر من مستوى لغوي، وقدرتهم على التصرف اللغوي المتنوع بحسب ما تتطلبه ظروف الموقف أثناء التواصل (الفهري، ١٩٩٣؛ الشريف، ٢٠١٨). ولئن كان توصيف الازدواجية ينطبق على العربية إلى حد ما إبان مرحلة الانحلال والتدهور التي ذكرناها سابقا، فإنه لم يعد ينطبق عليها بعد مرحلة البعث والإحياء وانتشار التعليم وتقارب اللهجات العربية (فريمان، ٢٠١٤). ولذا فإن استمرار الحديث عن وجود مستويين لغويين منفصلين بالمطلق من 'التصورات الشعبية' التي لا تطابق حقيقة الواقع اللغوي (Suleiman, 2013).

ولا يمكننا بطبيعة الحال الدخول في التفاصيل النظرية المعقدة لهذا الموضوع هنا. ولكن نشير فقط إلى أن كثيرا من الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع غير مفهومة بشكل واضح، لا سيما في ظل الاضطراب الموجود في تحديد مدلول مصطلحاتٍ مثل 'اللغة الأم' (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1989)، و'الناطق الأصلي' (Davies, 2003). ولذا فإن الوضع اللغوي الاجتماعي للعربية بحاجة إلى إعادة نظر تتجاوز التصورات التقليدية الشائعة، إلى منظور أكثر رحابة وتعقيدا. وذلك يتطلب النظر إلى مسألة التنوع اللغوي من زوايا اجتماعية، ونفسية، ووجدانية، ولسانية متعددة ومتداخلة. فخريطة اللهجات الموجودة في المجتمعات العربية ليست على مستوى واحد من حيث قربها أو بعدها عن المستوى الفصيح، كما أن أفراد المتكلمين ليسوا على مستوى واحد من ناحية اقتدارهم على استخدام المستويات اللغوية المختلفة، بالإضافة إلى أن مواقفهم/ attitudes من قضية التنوع اللغوي متفاوتة ومتباينة، فضلا عن المتغيرات المقامية المختلفة وتأثيرها المعقّد على طريقة التصرف اللغوي المتنوع. ولا يمكن أن تحشر كل هذه الجوانب المتشعبة في سلة واحدة، بل لا بد أن تفرز ضمن تصور علمي جامع وسليم، مبني على دراسات اختبارية موسعة ومكثفة

لحقيقة الوضع اللغوي، وتعقيداته المتشعبة. ولا يوجد حاليا إلا دراسات قليلة جدا، تتبنى بعضا من أجزاء هذا التوجه (وللاطلاع على مراجعة شاملة للدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، لا سيما ما هو مكتوب بالإنجليزية منها، انظر: Bassiouney, 2009؛ Boussofara-Omar, 2006؛ Al-wer, 2013). ومما يزيد الأمر تعقيدا أن الجوانب المتعلقة بالاكتساب اللغوي عند الأطفال، والعوامل المؤثرة فيها في المجتمعات العربية شبه مجهولة، لندرة الدراسات المعنية بهذا الموضوع[1] (Zalami, 2006)، ومثلها الدراسات المعنية بالتمدرس واكتساب الحرافة/ Literacy وأثرهما على النمو اللغوي (Saiegh-haddad & Joshi, 2014). ومثل هذه الدراسات مهمة جدا سواء لفهم طبيعة الملكة اللغوية لدى الناطق العربي، أو لتخطيط الاكتساب وتوجيه العملية التعليمية.

ولا تقتصر تعقيدات الوضع اللغوي للعربية باعتبارها لغة أولى على المسائل المتعلقة بالازدواجية والتنوع المتأصل داخل العربية، بل تشمل أيضا الثنائية والتعددية اللغوية. وللثنائية والتعددية الكثير من الأنواع والأنماط المتباينة (انظر مثلا: Hoffmann, 1991، Maher, 2017)، ويمكن بشكل عام أن ينظر إلى هذا الموضوع من منظورين: جمعي وفردي. أما الجمعي فيعني حضور أكثر من لغة في أوساط المجتمع، وأما الفردي فيعني قدرة الفرد على استخدام أكثر من لغة. وليس بينهما ارتباط ضروري، رغم أنهما متداخلان في كثير من الظروف والحالات. والعربية على المستوى الجمعي ليست اللغة الوحيدة المستخدمة في المجتمعات العربية، بل تتسم المجتمعات العربية بتفاعل لغوي معقد يتضمن العديد من اللغات (للاطلاع خريطة تقريبية للغات المستخدمة في أنحاء الوطن العربي، انظر: Bassiouney, 2009, p. 211). وسنعود إلى الحضور التواصلي للغات الأجنبية على المستوى الجمعي في المحور التالي، فالذي يعنينا هنا هو المستوى الفردي من الموضوع، لا سيما في علاقته بالعربية باعتبارها لغة أولى.

والثنائية اللغوية على المستوى الفردي هي الوضع السائد في العالم المعاصر لأسباب كثيرة لا يعنينا تتبعها. وكذلك الأمر بالنسبة للمجتمعات العربية التي تنتشر فيها

١ - لقد خلا 'مرجع أكسفورد في اللسانيات العربية'، على سبيل المثال، من فصل مخصص لموضوع اكتساب العربية باعتبارها لغة أولى، وعزا جوناثن أوينز (Owens, 2013) محرر الكتاب ذلك لعدم وجود دراسات في هذا الموضوع.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بدرجات متفاوتة أنواع عديدة من الثنائية اللغوية (Bentahila & Davies, 2006)، تختلف بحسب عوامل كثيرة، منها السن، والمستوى التعليمي، والدولة أو الإقليم، ومجال التواصل أو الاستعمال، والمجموعة العرقية، ونوعية الولاء اللغوي وغيرها (Bassiouney, 2009 ؛Suleiman, 2004). والذي يعنينا منها هو الثنائية اللغوية الناشئة عن الأنشطة التعليمية في أوساط الشباب تحديدا، لارتباط هذا الموضوع بتخطيط الاكتساب المؤثر جدا في منزلة العربية حاضرا ومستقبلا. فالشباب، كما أشرنا أعلاه يمثلون الغالبية العظمى في المجتمعات العربية، نتيجة لمعدلات النمو السكاني المرتفعة، التي تجعل العربية، كما يقول أحد الباحثين (Graddol, 2006)، أكثر اللغات نموا من الناحية الديموغرافية. فوضع العربية لدى الفئات الشبابية سيحدد مصيرها في المستقبل.

ومع أن الأوضاع اللغوية في البلدان العربية تختلف من بلد إلى آخر، كما سنرى لاحقا، فإن تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها يحظى باهتمام كبير في كافة الأقطار والمجتمعات العربية. وقد زاد مؤخرا الاهتمام بهذا الجانب بشكل كبير جدا نتيجة لضغوطات العولمة، وما صحبها من تسليع للمعرفة، وثورة في وسائل التواصل والإعلام والتقنية، وتغيرٍ في فضاء العلاقات الاجتماعية والسياسية، واختراق كبير للمجتمعات المحلية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٤؛ وعن العولمة وتأثيرها على مجمل الأوضاع اللغوية في العالم، انظر: كالفي، ٢٠١٨؛ بلوك وكامرون، ٢٠١٢). فاشتدت نتيجة لذلك منافسة اللغات الأجنبية، لا سيما الإنجليزية، للعربية داخل مجتمعاتها وبين أبنائها. فتراجع الشعور بأهمية العربية لدى كثير من الشرائح الاجتماعية، لا سيما الفئات الشابة (غيث وشعبان، ٢٠٠٠؛ حسنين، ٢٠١٣)، وأصبحت المواقف من العربية والإنجليزية في كثير من الأحيان مختلطة ومشوشة، يشوبها الكثير من الاضطراب والتذبذب (المحمود، ٢٠١٧).

وبغض النظر عن الاتجاهات والمواقف، فإن تفاصيل الواقع التعليمي للغات الأجنبية في البلدان العربية ليست واضحة تماما. ففي برامج التعليم الحكومي العام يجري تعليم اللغات الأجنبية (إما الإنجليزية أو الفرنسية) منذ فترة مبكرة من المرحلة الابتدائية في جميع الدول العربية (وللاطلاع على بعض البيانات التفصيلية في هذا الصدد، انظر: Bassiouney, 2009). ويوجد إلى جانب التعليم الحكومي

أنواع أخرى من المدارس، كالتعليم الخاص الذي يستحوذ على ١١٪ من نسبة الطلاب في البلدان العربية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٤)، بالإضافة إلى المدارس الأجنبية التي أخذت تتكاثر في المنطقة العربية مؤخرا (السيد، ٢٠١١). وفي التعليم الخاص يكون التركيز على اللغات الأجنبية أكبر بكثير من اللغة العربية إلى حد يصل في بعض الأحيان إلى تدريس المواد كلها، أو العلمية منها باللغة الأجنبية. ومع ذلك، فإن مخرجات هذه الأوضاع التعليمية المختلطة من ناحية القدرات اللغوية لدى المتعلمين ليست واضحة. ومع أن بعض المؤشرات الأولية تفيد بوجود تفاوت كبير في مستويات الطلاب من ناحية إتقان اللغات الأجنبية، بحسب النظام التعليمي الذي يسلكونه في مراحل التعليم العام، فإن المستوى على وجه العموم ضعيف (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٤). فلا يبلغ الطلاب مستويات عليا من إتقان اللغات الأجنبية، بل تظل قدراتهم في حدود المستويات الدنيا من التواصل، رغم أنهم يمضون سنين طويلة في دراسة تلك اللغات. ويزداد الأمر سوءا وتعقيدا بمعرفة أن قدرات الطلاب التواصلية بالعربية، سواء في التعبير الكتابي، أو في التعبير الشفوي الفصيح، متدنية أيضا. وهذا يوضح أن برامج التعليم، أيا كان توجهها العام، لا تؤدي إلى إتقان اللغات الأجنبية ولا العربية، بل تخلق حالة خطيرة جدا من الهجنة اللغوية والثقافية/ semilingualism (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٤؛ وانظر أيضا: Shaaban, 2006). فالطلاب والشباب في المجتمعات العربية المعاصرة، رغم تجاوزهم لمشكلات الأمية التقليدية، واقعون في أشكال جديدة من الصعوبات والمشكلات اللغوية.

وبعد ذلك، فإنه لا بد من التأكيد على أن تعليم اللغات الأجنبية ليس مشكلة بحد ذاته، بل قد أصبح في العالم المعاصر ضرورة اقتصادية وحضارية لا يمكن الاستغناء عنها. ولكن ينشأ الإشكال حينما يكون تعليمها طريقا لإقصاء 'أولوية العربية' في مجتمعها (الشريف، ٢٠١٨)، لا سيما حينما يكون الأمر ليس مبنيا على خطط تنموية وسياسة تعليمية واضحة وسليمة فيما يخص اختيار اللغات الأجنبية، وغايات تعلمها، وطرقها، كما هو حاصل في البلدان العربية في الوقت الحالي (أبو العزم، ٢٠٠٨؛ القاسمي، ٢٠٠٥). وتزداد فداحة هذا الأمر في ظل ما يشهده العالم

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المعاصر اليوم من صراع لغوي تقف وراءه أقطاب عالمية كبرى لها إستراتيجياتها اللغوية المتعارضة فيما بينها، والمناوئة للغات الأخرى المغايرة للغاتها، ومن ضمنها العربية (فليبسون، ٢٠٠٧؛ كالفي، ٢٠٠٨). وهذا ينقلنا للمحور التالي الذي يركز على الوضع الرسمي والسياسي للعربية.

٥ - ١ - العربية باعتبارها لغة رسمية

كما ذكرنا سابقا، فإن منظومة العوامل المؤثرة في منزلة اللغات لا تقتصر على الجانب المتعلق بأعداد الناطقين، رغم أهميته، بل تشتمل على عدد من العوامل السياسية والاقتصادية والحضارية الأخرى المؤثرة. وأهم ملحظ يصب في صالح العربية من هذه الناحية هو الانتشار الجغرافي في رقعة واسعة تجعل العربية من اللغات المتقدمة فيما يخص الاتصال الدولي، والاعتراف الرسمي. فالعربية هي اللغة الرسمية في دول الجامعة العربية (٢٢ دولة)، وعدد من الدول الأخرى (Lansford, 2017). ويمكن تقسيم الدول التي تحظى فيها العربية بالاعتراف الرسمي إلى ثلاث فئات، كما يوضح الجدول رقم (٥).

الجدول (٥): الوضع الرسمي للغة العربية في دول العالم

العربية هي اللغة الرسمية الوحيدة في الدولة	السعودية، اليمن، عمان، البحرين، الإمارات، قطر، الكويت، الأردن، فلسطين، سوريا، لبنان، مصر، ليبيا، الجزائر، تونس، موريتانيا
العربية هي لغة الأغلبية، وإحدى اللغات الرسمية	المغرب (مع الأمازيغية)، العراق (مع الكردية)، السودان (مع الإنجليزية)
العربية ليست لغة الأغلبية، وهي إحدى اللغات الرسمية	جزر القمر، جيبوتي، إريتريا، الصومال، تشاد، 'إسرائيل'، زنجبار (في تنزانيا).

وتوجد دول أخرى يعترف فيها بالعربية باعتبارها لغة أقلية أو إحدى اللغات القومية، ومنها قبرص، ومالي، والنيجر، والسنغال (Lansford, 2017). وتأتي العربية في المرتبة الثالثة من ناحية الاعتراف الرسمي في دول العالم بعد اللغتين الإنجليزية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

والفرنسية (مونتغمري، ٢٠١٤؛ وانظر: Ammon, 2010). وبخلاف الإنجليزية والفرنسية اللذين يحظيان بالاعتراف الرسمي في دول متفرقة وبعيدة عن موطنهما الأساسي، وفي مجتمعات لغوية أجنبية عنهما، فإن العربية تنتشر ضمن 'مجالها الأسري' الخاص (الشريف، ٢٠١٦)، وفي منطقة جغرافية متصلة تمثل العربية في ضمير الغالبية من شعوبها الرمز الأعلى للميراث الموحد والهوية الجامعة والمصير المشترك (Suleiman, 2003). ويضاف إلى ذلك أن انتشار العربية يتخذ مسارا صاعدا نوعا ما، بخلاف ما يشهده انتشار الفرنسية من تراجع في المرحلة الحالية (مونتغمري، ٢٠١٤)، رغم ما تبذله المنظمة الفرنكفونية من جهود حثيثة في هذا الصدد (كالفي، ٢٠٠٨).

ومع أهمية هذه المؤشرات الإيجابية، التي أدت إلى أن تكون العربية إحدى اللغات الست الرسمية في منظمة الأمم المتحدة، وكثير من المنظمات الدولية الأخرى (الغالي، ٢٠١٥)، فإن الوضع السياسي للعربية، ومكانتها العالمية المتصلة بذلك، يشتملان على عدد من مواطن الضعف. ويمكن إرجاع مواطن الضعف هذه إلى ثلاثة جوانب أساسية ومترابطة: (١) التخلف الحضاري العام للدول العربية، و(٢) آثار المرحلة الاستعمارية، و(٣) ضعف السياسة اللغوية في الدول العربية، لا سيما في ظل ضغوطات العولمة التي ألمحنا إلى شيء منها في القسم السابق. وبطبيعة الحال فإن الوضع اللغوي في الدول العربية ليس متماثلا تماما، فالظروف تختلف من دولة إلى أخرى، ولكن الدول العربية كافة تشترك إجمالا في هذه الجوانب. فالضعف الذي تعاني منه اللغة العربية في المجال العالمي «مرتبط ارتباطا وثيقا بالتخلف العام الذي يعاني منه العرب إجمالا على مستوى الفرد والمجتمع والدولة» (علي، ١٩٩٥؛ ص ٦٦٠). ومظاهر التخلف الحضاري في الدول العربية متعددة ومتنوعة، ولا يمكننا مناقشتها هنا. فرغم التقدم النسبي الذي حققته الدول العربية منذ بداية النهضة، فإنها ما تزال في مرتبة متأخرة مقارنة بالقوى العالمية الأخرى فيما يتعلق بالإنتاج العلمي والصناعي، والتأثير السياسي والاقتصادي.

وأما الاستعمار، فكان له دور كبير جدا في توجيه الوضع اللغوي وتحول السياسة اللغوية في العالم العربي (الفهري، ٢٠١٣). فقد أدى التقاسم الاستعماري للدول العربية التي تشكلت في بداية القرن العشرين إلى إجهاض المحاولات والجهود

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

اللغوية الحثيثة لإعادة إحياء اللغة العربية وبعثها في بداية النهضة. ولا يمكن الاستفاضة بتتبع مظاهر التأثير الاستعماري، ولكن من أبرزها «الدعوة إلى العامية» (زكريا، ١٩٦٤)، وفرض اللغات الأجنبية في الإدارة والتعليم (الفهري، ٢٠١٣؛ Bassiouney, 2009)، بالإضافة إلى زرع 'الولاء اللغوي' و'التبعية اللغوية' للغات الأجنبية على حساب العربية. ولاتزال آثار المرحلة الاستعمارية ماثلة سواء في الوضع اللغوي نفسه، أو في المناقشات الفكرية والنظرية التي تتعلق بالوضع اللغوي (الفهري، ٢٠١٣؛ Bassiouney, 2009؛ Suleiman, 2004). ومع أن البلدان العربية كلها تشترك في التأثر بالمرحلة الاستعمارية وآثارها اللغوية، فإن درجات التأثر تتفاوت من بلد إلى آخر. فبلدان المغرب العربي، على سبيل المثال، من أكثر البلدان العربية تأثرا بالمرحلة الاستعمارية من الناحية اللغوية بسبب تأخر تحررها واستقلالها الوطني وشدة تأثير الفرنكوفونية في مجالات الحياة الاجتماعية المختلفة (انظر مثلا: المسدي، ٢٠١١؛ الفهري، ٢٠١٣). وبلدان المغرب نفسها تتفاوت في مدى تأثير الفرنكوفونية، فالجزائر على سبيل المثال من أكثرها تأثرا بسبب طبيعة الاحتلال الفرنسي الاستيطاني الذي استمر لفترة طويلة تتجاوز ١٣٠ عاما، منذ ١٨٣٠م حتى ١٩٦٢م، جرى خلالها تجريف الوجه اللغوي العربي للجزائر بشكل كامل تقريبا (كانت نسبة الأمية بالعربية عند الاستقلال قرابة ٩٠٪، وللمزيد حول هذا الموضوع، انظر: المسدي، ٢٠١١؛ Bassiouney, 2009).

ومع أن مرحلة الاستقلال الوطني التي تلت الاستعمار شهدت العديد من الإنجازات والتطورات، فإن الوضع اللغوي للعربية من الناحية الرسمية يتسم بالهشاشة. والسبب الرئيسي في ذلك يعود إلى ضعف السياسة اللغوية في البلدان العربية. ويمكن تلخيص مظاهر الضعف في السياسة اللغوية العربية في أربعة مظاهر رئيسية: (١) عدم الاكتراث وضعف الاهتمام بموضوع السياسة اللغوية، (٢) التناقض بين السياسات المعلنة والممارسات الفعلية، (٣) التردد والتذبذب في المواقف والتوجهات، (٤) ضعف التنسيق والتضافر بين الدول العربية، وعدم وجود إستراتيجية لغوية متكاملة بين هذه الدول. فمع أن معظم الدساتير في الدول العربية تنص حاليا على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة (للاطلاع على مسيرة العربية في الدساتير العربية، انظر: الودغيري، ٢٠١٣)، فإن ذلك في أغلب الأحيان

لا يكون مصحوبا بتخطيط لغوي وقوانين ملزمة مما يؤدي إلى انفصال الشعارات المعلنة عن الواقع الفعلي (قاسم، ٢٠١٣؛ Bassiouney, 2009). ولذا فإنه، كما يقول أحد الباحثين في هذا الموضوع (المسدي، ٢٠١١، ص ١٣٧)، «لا نعرف بلدا عربيا واحدا يصح في حقه أن نقول إن له سياسة لغوية بالمعنى التام للعبارة». وسنحاول فيما يلي أن نشير إشارات موجزة وسريعة إلى بعض جوانب هذا الموضوع فيما يتصل بـ: (١) الإدارة، و(٢) التعليم، و(٣) الإعلام، بالإضافة إلى (٤) التقنية.

أما الإدارة، فتتعلق بالمكاتبات والتعاملات في المؤسسات والإدارات الرسمية في الدولة. ومع أن تعريب هذا المجال كان أحد التوجهات الأساسية في جميع الدول العربية منذ بداية التأسيس والاستقلال، فإن النجاح الذي حققته الدول العربية يتفاوت من بلد إلى آخر (Shaaban, 2006). أما في دول الجزيرة العربية فلم يكن تعريب الإدارة يمثل مشكلة بسبب غياب أثر الاستعمار أو ضعفه. وبقية دول المشرق العربي (العراق، سوريا، مصر) كذلك لم تواجه مشكلة من هذه الناحية بسبب تجذر التعريب قبل الاستعمار، ولأن اللغة العربية كانت لغة رسمية إلى جانب لغة المستعمر في هذه البلدان حتى في مرحلة الاستعمار. أما تعريب الإدارة في دول المغرب العربي فقد واجه الكثير من التحديات (للمزيد حول هذا الموضوع، انظر: Shaaban, 2006؛ Bassiouney, 2009). ومع ذلك، فقد حققت تونس الكثير من النجاح في هذا الصدد، رغم تجذر الثنائية اللغوية والحضور الكثيف للفرنسية في العديد من المجالات. وأما في الجزائر فإن تعريب الإدارة يمثل معضلة سياسية، لا سيما في ظل الدعوة المتكررة لترسيم الأمازيغية (عسوس، ١٩٩٤؛ بلعيد، ٢٠١٥؛ بن رابح، ٢٠١٥). وأما المغرب فهي، بالإضافة إلى العراق والسودان، إحدى الدول العربية الثلاث التي تتبنى الثنائية اللغوية بشكل رسمي (انظر الجدول رقم (٣)). فرغم وجود عدد من الأقليات المتفرقة في بلدان العالم العربي، فإن الكرد في المشرق والأمازيغ في المغرب يمثلون أكثر الأقليات تعدادا وأبرزها حضورها في هذه المناطق. ولذا فقد تم الاعتراف الرسمي باللغتين الكردية والأمازيغية في كل من العراق والمغرب على التوالي. وبخلاف الكرد الذين يقطنون في منطقة محددة ويتمتعون بنوع من الاستقلال الذاتي في العراق، فإن الأمازيغ في المغرب، رغم كونهم يمثلون ٤٠٪ من عدد السكان، مندمجون مع العرب (Bassiouney, 2009).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ووفقا لبعض الإحصائيات، فإن ٣٠٪ منهم يعتبرون العربية لغتهم الأم، و٢٠٪ لا يريدون لأبنائهم أن يتعلموا الأمازيغية (Davies & Bentahila, 2006). ومع ذلك، فإنه يوجد في المغرب توجهات سياسية متصارعة فيما يتعلق بالتعريب، مع حضور كثيف للفرنسية في كثير من المجالات (الفهري، ٢٠١٣؛ بوعلي، ٢٠١٥).

والخلاصة أن أوضاع البلدان العربية من ناحية تعريب المجتمع والإدارة متفاوتة، والسياسات الرسمية في هذا الصدد ضعيفة. فدول الخليج العربي، على سبيل المثال، رغم أنها لم تواجه التحديات الاستعمارية التي واجهتها دول المغرب العربي، فإن اللغة الأجنبية طاغية في العديد من المواقع كالمستشفيات والمؤسسات التجارية، والمجالات التواصلية المرتبطة بالعلم الحديث والتعليم العالي والاقتصاد (السيد، ٢٠١١)، بالإضافة إلى الحضور الكثيف للغة الهجين في التواصل اليومي بسبب وجود عدد كبير من العمالة الأجنبية التي لا تتحدث العربية (Smart, 1990).

وأما بالنسبة للتعليم، فيوجد تعبير متكرر عن الرغبة في تطوير تعليم العربية وتعريب التعليم، ولكن ذلك في كثير من الأحيان لا يكون مصحوبا بجهود فعالة ومستدامة. بل يمكن القول إن هذا الجانب من أضعف وجوه السياسة اللغوية في البلدان العربية على وجه العموم. ولو أردنا أن نعود إلى وثيقة مبكرة للإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية لرأينا أنها تنص على أن أهداف التعليم اللغوي كالتالي: «(١) أن تكون [العربية] لغة تدريس مواد المناهج الدراسية كافة في مختلف المراحل، و(٢) أن تستقيم على ألسنة المعلمين والتلاميذ نطقا وكتابة، و(٣) أن يتعمق الإيمان بدورها الكبير في حفظ التراث الحضاري والوجود القومي، و(٤) أن تبرز خصائصها وقدرتها على استيعاب العلوم والمعارف الإنسانية مهما تشعبت واتسعت» (جامعة الدول العربية، ١٩٦٥). ولا شك أن تقييم مستوى تحقق هذه الأهداف يتطلب معايير محددة، ولكنها مفقودة في الغالب. ومع ذلك، يمكن القول إجمالا إنه على الرغم من تحقيق بعض النجاح الجزئي في بعض هذه الأهداف، فإن النتائج عموما ضعيفة، وبعيدة جدا عن المأمول. ففي الهدف الأول، على سبيل المثال، تمكنت الدول العربية كلها، حتى الدول التي واجهت بعض الصعوبات في هذا الصدد، كدول المغرب العربي (Bassiouney, 2009)، من تعريب التعليم العام، ولكن التعليم الجامعي ما تزال تسيطر عليه اللغات الأجنبية إما كليا أو جزئيا في غالبية الدول العربية، لا

سيما في التخصصات العلمية والتقنية (Shaaban, 2006؛ السيد، ٢٠١٧). بل لقد شهد العالم العربي في الآونة الأخيرة بعض مظاهر التراجع عما سبق تحقيقه في العقود الماضية. ومن أبرز مظاهر هذا التراجع تنامي ظاهرة المدارس والجامعات الخاصة والأجنبية التي تعلم باللغات الأجنبية ولا تولي اللغة العربية أي اهتمام، كما ذكرنا في القسم السابق (وانظر: السيد، ٢٠١١).

وأما في الهدف الثاني المتعلق بالقدرات اللغوية لدى الطلاب والمعلمين، فإن البرامج التعليمية قد حققت نجاحا لا بأس به في تقليص نسبة الأمية، كما ذكرنا في القسم السابق، ولكن نسبة الأمية في البلدان العربية ما تزال فوق المتوسط العالمي، ومرتفعة نوعا مقارنة ببعض المناطق المتقدمة في العالم (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٤). وإذا تجاوزنا الأمية إلى مستويات الأداء اللغوي عند المعلمين والطلاب، فسنجد أن البرامج التعليمية لم تحقق ما هو مأمول أيضا. فتشير كثير من الدراسات إلى تفشي الضعف اللغوي لدى المعلمين والطلاب على حد سواء في مهارات التواصل، والقدرات القرائية والكتابية (انظر مثلا: النصار، ٢٠١٢). والأمر مشابه لذلك بالنسبة للهدف الثالث المتعلق بالمواقف والاتجاهات. وقد ذكرنا بعض الجوانب المتعلقة بذلك في القسم السابق. فلم تنجح البرامج التعليمية في بث اتجاهات إيجابية نحو العربية. بل يغلب على كثير من الطلاب النفور من دراسة العربية، والإحساس بصعوبتها، ويصل ذلك إلى تفضيل الطلاب وذويهم تعلم اللغات الأجنبية في المدارس الخاصة والأجنبية على حساب الاهتمام باللغة العربية. وأما الهدف الرابع والأخير، فليس واضحا ما هو المقصود به. فاللغات متساوية من حيث إمكاناتها، وإنما تتفاوت قدرات أصحاب اللغات في استثمار تلك الإمكانات وتفعيلها. ولو أخذنا الترجمة باعتبارها مؤشرا في هذا الصدد، ورافدا مهما لتعريب التعليم العالي، فإننا سنجد أن العربية تحتل حاليا المركز التاسع والعشرين في ترتيب اللغات بالنسبة إلى حجم الترجمة، بحسب مؤشر اليونسكو[1]. وهو موقع متأخر جدا مقارنة بحجم العربية في العالم المعاصر. وهذا بطبيعة الحال من الناحية الكمية فحسب، أما الكيف فأمر آخر، وقد يكون أكثر سوءا.

ومع أن كثيرا من مظاهر الضعف التي ذكرناها أعلاه تتجاوز المدرسة إلى مجمل

---

١ - يمكن الوصول إلى المؤشر من خلال الرابط التالي: http://www.unesco.org/xtrans/

الوضع الحضاري العام، فإن كثيرا منها أيضا يعود إلى منهجيات تقديم العربية في المؤسسات التعليمية. فالعربية هي المادة الأكبر وزنا والأكثر حصصا في كثير من البرامج التعليمية (Wahba, 2006)، ولكن ذلك لا يسهم في تحقيق المخرجات التعليمية المطلوبة لأسباب تتعلق بأهداف المنهج، ومحتواه، وطريقة تقديمه. فثمة من ناحية الأهداف خلط واضح بين الوسائل والغايات. ولذا تركز المناهج غالبا على تقديم المعلومات عن اللغة ونظامها، بدلا من التركيز على التمهير وتنمية الكفاية التواصلية لدى المتعلمين (كردي، ٢٠١٧). وأما المحتوى فغالبا ما يكون معد بناء على الآراء والاجتهادات الشخصية، بدلا من أن يكون مبنيا على تحليل ميداني دقيق ومعمق لحاجات المتعلمين، ومشكلاتهم، فضلا عن نتائج تقويم المناهج السابقة (السيد، ٢٠١١). وفي الطريقة، يغلب التركيز على الشرح المباشر والتلقين، بدلا من تمكين المتعلم، واستثمار ما لديه من آليات التعلم الطبيعي (بوحوش، ١٩٩٩؛ الشريف، ٢٠١٨). ومع ذلك، فإنه لا يوجد إلا عدد قليل من الدراسات الجادة في نقد مناهج تعليم العربية (انظر مثلا: خاطر، ومكي، وشحاتة، ١٩٨٦؛ السيد، ١٩٨٧؛ احبدو، ١٩٩٣). وهي على قلتها تركز على الخطط الدراسية والمناهج المكتوبة، وليس على التعليم كما يحدث فعلا داخل الفصل الدراسي. ولذا ثمة حاجة ماسة لدراسات إثنوغرافية جادة وحقيقية لمعرفة جوانب القصور وأسبابه في مجمل البيئة التعليمية، وما يمر به الطلاب من خبرات تعوقهم عن تحقيق المستويات اللغوية المطلوبة (Haeri, 2009).

وأما بالنسبة للإعلام، فقد كانت الصحافة منذ بداية النهضة من أهم وسائل بعث اللغة العربية وتطويرها (الكتاني، ١٩٩٣؛ الحمزاوي، ٢٠٠٣). وقد ازداد أثر الصحافة في تقريب اللغة العربية مع انتشار التعليم بين طبقات المجتمع المختلفة. ثم كان بعد ذلك للتلفزيونات والإذاعات الوطنية دور كبير في نشر الفصحى وزيادة التعرض لها بين فئات المجتمع كافة، بما فيها الأطفال والفئات ذات المستويات التعليمية المنخفضة (عبدالمجيد، ٢٠٠٨؛ فيلد، ٢٠٠٥). ومع أن لغة وسائل الإعلام المرئية والمسموعة تتسم بتنوع المستويات اللغوية وتداخلها كما هو حال اللغة في المجتمع على وجه العموم (Eid, 2007)، فإن الإذاعات والتلفزيونات الوطنية في البلدان العربية قد كانت في أول عهدها تهتم باللغة العربية الفصحى. ففي دراسة

إحصائية قام بها أحد الباحثين (الملاح، ١٩٨٤، نقلا عن: قاسم، ٢٠٠٧) حول اللغة المستخدمة في وسائل الإعلام العربية، وجد أن نسبة استخدام الفصحى في مجموع الإذاعات العربية تبلغ ٦٨,٢٪، «وهي نسبة جيدة تشير إلى تفوق الفصحى على العامية بدرجة ملحوظة» (قاسم، ٢٠٠٧). ولكن نسبة استخدام الفصحى تتفاوت من بلد إلى آخر، وتختلف بحسب اختلاف نوعية البرامج. ففي الدراسة المذكورة نفسها، وجد أن المتوسط النسبي لاستخدام العامية والفصحى في التلفزيونات العربية يتفاوت تبعا لنوعية البرنامج، كما يوضح الجدول رقم (٦).

الجدول (٦): المتوسط النسبي لاستخدام الفصحى والعامية في تلفزيونات الدول العربية بحسب البرامج المختلفة

نوعية البرامج	نسبة الفصحى	نسبة العامية
نشرة الأخبار	١٠٠	ـــــــــ
التعليق على الأخبار	١٠٠	ـــــــــ
برامج المناسبات القومية	١٠٠	ـــــــــ
برامج المناسبات الدولية	١٠٠	ـــــــــ
البرامج التمثيلية والمسلسلات الدينية	١٠٠	ـــــــــ
الحديث الديني	٩٧,٩	٢,١
برامج المناسبات الدينية	٩٥,٨	٤,٢
البرامج الأدبية	٩٥,٥	٤,٥
برامج المناسبات الوطنية	٩٣,٨	٦,٢
البرامج العلمية	٩٠,٤	٩,٦

نوعية البرامج	نسبة الفصحى	نسبة العامية
نشرة الأحوال الجوية	٨٨,٨	١١,٢
البرامج الثقافية المنوعة	٨٠	٢٠
المقابلات التلفزيونية	٧٩	٢١
برامج الطلبة	٧٧,٥	٢٢,٥
التمثيليات والمسلسلات التاريخية	٧٧,٢	٢٢,٨
الأخبار الرياضية	٧٧	٢٣
برنامج الأسرة	٦٩,٨	٣٠,٢
برنامج المسابقات	٦٦,٢	٣٣,٨
برنامج الأطفال	٥٨,٩	٤١,١
برنامج المنوعات	٣٩,٦	٦٠,٤
نقل المباريات الرياضية	٣٧,٥	٦٢,٥
التمثيليات والمسلسلات المعاصرة	١٠,٥	٨٩,٥

ومع أهمية هذه الإحصاءات، فإنها إحصاءات قديمة تحتاج إلى تحديث بعد تغير ظروف الوضع الإعلامي. فلقد أدى انتشار البث الفضائي وازدياد عدد المحطات الإذاعية والتلفزيونية الخاصة إلى انهيار السلطات الإعلامية وازدياد استخدام العامية بشكل كبير (الخوري، ٢٠٠٥). ويرى بعض المتابعين لهذا الموضوع (المسدي، ٢٠١١)، أن كثافة حضور العامية في وسائل الإعلام وصل إلى مرحلة خطيرة يمكن أن تؤدي إلى تصدع المجتمع اللغوي للغة العربية. ومع أنه لا توجد دراسات رصينة توثق الوضع اللغوي في الإعلام وآثاره بتفصيل ودقة، فإن المؤشرات العامة تؤكد أن وضع اللغة العربية في هذا المجال يتراجع بشكل كبير. ومن أهم آثار هذا التراجع ما يسميه بعضهم

«تلهيج الثقافة» (المسدي، ٢٠١١، ص ٣٥)، خاصة في ظل تزايد ظاهرة الكتابة بالعامية في المجالات الأدبية والثقافية في العقدين الماضيين (انظر: Davies, 2006).

وآخر محور سنقف عنده هو التقنية والنقلة النوعية الحادة التي أدت إليها سواء فيما يخص طرق تقديم المحتوى اللغوي أو معالجته. وبطبيعة الحال، فإن ذلك يشتمل على المسائل المتعلقة بتطوير الأدوات التقنية وتطويعها لتتلاءم مع مطالب المعالجة الآلية للنصوص العربية، كبرمجيات التحليل الصرفي والإعرابي والتشكيل التلقائي والفهرسة والبحث ونحوها. ورغم ما حققته العربية من تقدم في هذا الصدد، فإنها ما تزال تعاني من فجوة رقمية واسعة مقارنة باللغات الأخرى المتقدمة (علي وحجازي، ٢٠٠٥). ولكننا لضيق المساحة لن نتطرق إلى هذا الجانب، وسنقتصر فقط على بعض الإشارات المقتضبة بشأن استخدام العربية على الإنترنت. فالإنترنت حاليا هي الوسيلة التي يحدث فيها أكبر مقدار للتبادل اللغوي حول العالم. وما تزال الإنجليزية هي اللغة المسيطرة على الإنترنت في الوقت الحالي، رغم أن نسبة هيمنتها قد انخفضت قليلا عما كانت عليه في البداية نتيجة لتزايد استخدام اللغات الأخرى في الآونة الأخيرة. ويتضمن الجدول (٧) ملخصا باللغات العشر الأولى على الإنترنت بحسب أعداد المستخدمين، وتطورات ذلك من عام ٢٠٠٠م حتى عام ٢٠١٨م.

الجدول (7): اللغات العشر الأولى على الإنترنت (المصدر: موقع إحصاءات الإنترنت العالمية [1]**)**

اللغات العشر الأولى بالنسبة لمستخدمي الإنترنت	عدد مستخدمي الإنترنت في كل لغة	نسبة مستخدمي الإنترنت بين المتحدثين في كل لغة	نسبة النمو في عدد مستخدمي الإنترنت بين (٢٠٠٠-٢٠١٨) في كل لغة	نسبة مستخدمي الإنترنت في كل لغة لمجموع مستخدمي الإنترنت في العالم	عدد متحدثي اللغة (تقديرات عام ٢٠١٨)
الإنجليزية	١,٠٥٥,٢٧٢,٩٣٠	٪٧٢,٢	٪٦٤٩,٧	٪٢٥,٤	١,٤٦٢,٠٠٨,٩٠٩
الصينية	٨٠٤,٦٣٤,٨١٤	٪٥٥,٤	٪٢,٣٩٠,٩	٪١٩,٣	١,٤٥٢,٥٩٣,٢٢٣
الإسبانية	٣٣٧,٨٩٢,٢٩٥	٪٦٥,٥	٪١,٧٥٨,٥	٪٨,١	٥١٥,٧٥٩,٩١٢

1 – يمكن زيارة الموقع من خلال الرابط التالي: https://www.internetworldstats.com/

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

اللغات العشر الأولى بالنسبة لمستخدمي الإنترنت	عدد مستخدمي الإنترنت في كل لغة	نسبة مستخدمي الإنترنت بين المتحدثين في كل لغة	نسبة النمو في عدد مستخدمي الإنترنت بين (٢٠٠٠-٨١٠٢) في كل لغة	نسبة مستخدمي الإنترنت في كل لغة لمجموع مستخدمي الإنترنت في العالم	عدد متحدثي اللغة (تقديرات عام ٨١٠٢)
العربية	٢١٩,٠٤١,٢٦٤	٪٥٠,٣	٪٨,٦١٦,٠	٪٥,٣	٤٣٥,٦٣٦,٤٦٢
البرتغالية	١٦٩,١٥٧,٥٨٩	٪٥٩,١	٪٢,١٣٢,٨	٪٤,١	٢٨٦,٤٥٥,٥٤٣
الملاوية	١٦٨,٧٥٥,٠٩١	٪٥٦,٤	٪٢,٨٤٥,١	٪٤,١	٢٩٩,٢٧١,٥١٤
الفرنسية	١٣٤,٠٨٨,٩٥٢	٪٣٢,٥	٪١,٠١٧,٦	٪٣,٢	٤١٢,٣٩٤,٤٩٧
اليابانية	١١٨,٦٢٦,٦٧٢	٪٩٣,٣	٪١٥٢,٠	٪٢,٩	١٢٧,١٨٥,٣٣٢
الروسية	١٠٩,٥٥٢,٨٤٢	٪٧٦,١	٪٣,٤٣٤,٠	٪٢,٦	١٤٣,٩٦٤,٧٠٩
الألمانية	٩٢,٠٠٩,٩٥١	٪٩٥,١	٪٢٣٤,٠	٪٢,٢	٩٦,٨٢٠,٩٠٩
اللغات العشر الأولى	٣,٢٠٩,١٢٢,٤٠٠	٪٦٢,٥	٪١,٠٩١,٩	٪٧٧,٢	٥,١٣٥,٢٧٠,١٠١
بقية لغات العالم	٩٥٠,٣١٨,٢٨٤	٪٣٨	٪٩٣٥,٨	٪٢٢,٨	٢,٤٤٩,٤٨٨,٣٢٧
المجموع العالمي	٤,١٥٩,٤٤٠,٦٤٨	٪٥٤,٥	٪١,٠٥٢,٢	٪١٠٠,٠	٧,٦٣٤,٧٥٨,٤٢٨

وكما يشير الجدول، فإن العربية في المرتبة الرابعة بين بقية اللغات من حيث عدد مستخدمي الإنترنت. وهي أكثر اللغات نموا في هذا الصدد، رغم أن معدل استخدام الإنترنت بين الناطقين بالعربية ما يزال دون المعدل العالمي، ودون معدلات بقية اللغات العشر الأولى بكثير، باستثناء الفرنسية، لأن حساب الناطقين في هذه اللغة يشمل

البلدان الأفريقية الفرنكفونية التي تعاني من ضعف خدمات الإنترنت. ومع ذلك، فإن كثيرا من استخدامات الإنترنت في العربية هي من قبيل الاستخدام الاستهلاكي غير المنتج. ويدل على ذلك ضعف نسبة المحتوى العربي مقارنة بعدد المستخدمين. ويتضمن الجدول (٨) قائمة باللغات العشر الأولى المذكورة أعلاه مع مقارنة ذلك بنسبة المحتوى الإلكتروني الموجود على الإنترنت في تلك اللغات وترتيبها من هذه الناحية.

الجدول (٨): نسبة المحتوى الإلكتروني باللغات العشر الأولى من حيث عدد المستخدمين(١)

اللغات العشر الأولى بالنسبة لمستخدمي الإنترنت	نسبة مستخدمي الإنترنت في كل لغة لمجموع مستخدمي الإنترنت في العالم	نسبة المحتوى الإلكتروني	ترتيبها من ناحية المحتوى الإلكتروني
الإنجليزية	٢٥,٤٪	٥٣,٢	١
الصينية	١٩,٣٪	١,٨	١٠
الإسبانية	٨,١٪	٤,٩	٤
العربية	٥,٣٪	٠,٦	١٧
البرتغالية	٤,١٪	٢,٩	٧
الملاوية	٤,١٪	٠,٣	٢٤
الفرنسية	٣,٢٪	٤,١	٥
اليابانية	٢,٩٪	٣,٦	٦
الروسية	٢,٦٪	٦,١	٣
الألمانية	٢,٢٪	٦,٣	٢

وكما هو واضح فإن نسبة المحتوى الإلكتروني بالعربية متدنية جدا. والعربية

١ – نسبة المحتوى الإلكتروني وترتيب اللغات في هذا الصدد، مأخوذ عن موقع خدمات تقنية الويب، الموجود على الرابط التالي: https://w3techs.com/.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بهذه النسبة تحتل المركز السابع عشر بين بقية اللغات، بما لا يتناسب أبدا مع حجمها، سواء من حيث عدد الناطقين إجمالا، أو من حيث عدد مستخدمي الإنترنت على وجه الخصوص. وتتقدم عليها لغات كثيرة صغيرة الحجم من حيث عدد الناطقين كالبولندية والتشيكية. وهذا يوضح التحدي الكبير الذي تواجهه العربية في هذا الميدان، من أجل خلق محتوى إلكتروني، يليق بمكانتها العالمية المتقدمة، كما وكيفا.

٥ - ٢ - اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية

المحور الثالث من محاور الوضع العام للغة العربية يتعلق بوضعها بالنسبة للمتعلمين الأجانب. فالعربية طوال تاريخها، ومنذ أن ارتبطت بالإسلام لم تعد خاصة بالعرب وحدهم، بل تحولت إلى لغة عالمية تهتم شعوب العالم بتعلمها وتعليمها لأسباب مختلفة ومتنوعة. وبغض النظر عن المراحل التاريخية السابقة، فإن اللغة العربية في العصر الحاضر من اللغات ذات الانتشار الواسع في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، بل هي كما يذكر بعض الباحثين (Chan, 2016) تحتل المركز الثاني بعد الإنجليزية في هذا الميدان. ومع ذلك، فإنه لا توجد تقديرات واضحة لأعداد متعلمي العربية ومستخدميها باعتبارها لغة ثانية. فيبلغ العدد، بحسب تقديرات موقع Ethnologue، ٢٤٦ مليون شخص، ولكنه في تقديرات أخرى يتجاوز ذلك بكثير ليصل إلى قرابة ٥٧٠ مليونا (العبيدي، ٢٠١٥).

ونحن في هذا المحور الأخير سنكتفي ببعض الإشارات الموجزة جدا، فيما يخص بعض الجوانب الإستراتيجية، من دون الدخول في التفاصيل، لأننا سنفرد هذا الموضوع بدراسة مستقلة. ويمكن القول إن ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها ينقسم إلى ثلاث دوائر مختلفة: (١) دائرة الدول الإسلامية، و(٢) دائرة الدول الغربية، و(٣) ودائرة الدول العربية، وهي آخرها اهتماما بهذا الميدان (بدوي، ١٩٩٢). ولكل دائرة منها تاريخها، وتطوراتها، وغاياتها الخاصة. ومن السلبيات الواضحة في هذا الصدد أن هذه الدوائر الثلاث تكاد تكون منفصلة تماما، من دون أن يكون بينها تنسيق وتعاون مشترك. بل إن الجهود داخل الدائرة الواحدة غالبا ما تكون مبعثرة، وغير مترابطة. ومع ذلك فإن تعليم العربية في دوائره الثلاث قد بدأ يشهد منذ منتصف سبعينيات القرن العشرين تقريبا تحولا نحو مرحلة جديدة تركز على الغايات التواصلية من تعليم اللغات الحية والحديثة، بدلا من التركيز على الغايات التقليدية التي تركز على قراءة

الخط العربي وتلاوة النصوص والتخصص في بعض العلوم العربية (بالنسبة للدائرة الغربية، انظر: Versteegh, 2006؛ Nielsen, 2006، وبالنسبة للدائرة الإسلامية، انظر: Rahman, 2000؛ فضله، ٢٠١٦؛ وبالنسبة للدائرة العربية، انظر: بدوي، ١٩٩٢؛ الطيب، ١٩٩٢؛ الدبيان، ٢٠١٨).

وقد شهدت هذه المرحلة الأخيرة تطورا كبيرا فيما يخص تطوير البرامج الدراسية، وتأليف السلاسل التعليمية، وبرامج تأهيل المعلمين وتدريبهم. ورغم ما شهده هذا الميدان من إنجازات مهمة خلال العقود الماضية، فإنه ما يزال يواجه الكثير من العقبات والتحديات المتنوعة، سواء من ناحية البحث العلمي أو من ناحية تطوير المواد والوسائل التعليمية. فأغلب ما يكتب في تطوير مناهج العربية وطرق تعليمها - رغم أهميته - عبارة عن نقل ومحاكاة للتطورات التي شهدها هذا المجال في تعليم اللغات العالمية الأخرى (كالإنجليزية)، وليس قائما على نتائج البحث العلمي الأساسي في اكتساب اللغة العربية وحاجات متعلميها الخاصة تحديدا (Rydin, 2013). فالبحث العلمي الأساسي في اكتساب اللغة العربية، على سبيل المثال، شبه منعدم. ورغم وجود بعض الأبحاث القليلة في البلدان الغربية (Alhawary, 2006)، فإن تركيزها محصور في نوعية خاصة من المتعلمين (في البلدان الغربية)، وليست متداولة في الوطن العربي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مفهوم الكفاية التواصلية باللغة العربية لم يبحث بشكل مناسب. ولذا فإن الجوانب المتعلقة باختبارات الكفاية لدى المتعلمين تواجه الكثير من العقبات (Winke & Aquil, 2006). ويضاف إلى ذلك ضعف الوسائل التعليمية. فالمعاجم الثنائية، على سبيل المثال، قليلة وكثير منها غير مناسب للمتعلمين (Hoogland, 2006). والخيارات التقنية محدودة جدا، فالتطبيقات الحاسوبية المناسبة لتعليم اللغة العربية شبه منعدمة (Belnap, 2001)، ومثلها البرامج المخصصة لتعليم اللغة العربية عن بعد، لاسيما في ظل ضعف المحتوى العربي على الإنترنت والفجوة الرقمية الكبيرة التي تعاني منها العربية في هذا الصدد، كما ذكرنا سابقا (وانظر: الشمري، ٢٠١٥).

وربما تكون أهم المشكلات التي يواجهها هذا الميدان ضعف السياسة اللغوية في البلدان العربية. فرغم ما شهده تعلم اللغة العربية في العقود الماضية من إقبال متزايد، فإن ذلك لم يكن نتيجة جهد وتخطيط سياسي موجه لدعم اللغة العربية مبني على

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

إستراتيجية واضحة، بل حدث بشكل مفاجئ نتيجة لبعض العوامل الطارئة التي قد لا تستمر طويلا. ويضاف إلى ذلك أن هذا الميدان لم يصل إلى مرحلة الاحتراف المهني والمعرفي. بل لقد شهد في الآونة الأخيرة بعض مظاهر التراجع من هذه الناحية، نتيجة لتطفل كثير من غير المؤهلين، واقتحامهم لميدان تعليم العربية، بسبب ما يرونه فيه من جاذبية، من دون أن يكون لديهم دراية بما يتطلبه هذا الميدان من معارف ومهارات.

٥- الخاتمة:

لقد حاولنا في هذه الدراسة استعراض بعض المؤشرات المتعلقة بالوضع اللغوي الاجتماعي للعربية في العالم المعاصر. وكما رأينا، فإن فهم الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع يتطلب تصورا موسعا لمفهوم العربية، لا يقتصر على بعض مستويات العربية دون غيرها، بل يشمل كافة ما تتضمنه العربية من تنوع متأصل ومستويات لغوية مختلفة. وقد مرت العربية كما رأينا عبر تاريخها المديد بعدد من المراحل التي اختلفت فيها أحوالها وأوضاعها تبعا لمجمل الأوضاع الحضارية للمجتمعات الناطقة بالعربية واللغات الأخرى. والعربية في العالم المعاصر تعد في مصاف اللغات الكبرى. ومن أهم أسباب قوتها في هذا الصدد ارتباطها بالإسلام، وتاريخها الحضاري الكبير، بالإضافة إلى انتشارها الواسع وأعداد متحدثيها ومتعلميها والمهتمين بها. وهذه العناصر في مجملها موروثة عن المراحل التاريخية السابقة للعربية. ولكنها في مقابل ذلك متأخرة في الجوانب الاقتصادية والمعرفية والإعلامية المعاصرة. فهي، على سبيل المثال، تحتل المركز ٢٩ في حجم الترجمة إليها من اللغات الأخرى، وتحتل المركز ١٧ في حجم المحتوى الرقمي على الإنترنت، وتحتل المركز ١٨ في حجم الإنتاج المعرفي والإعلامي. وكلها مراكز متأخرة جدا لا تتناسب مع موقع العربية في العالم المعاصر.

وفي مقابل ذلك، فإنه لا توجد سياسة لغوية عربية فاعلة لتلافي أوجه القصور في هذه الجوانب ومعالجتها. فالسياسة اللغوية العربية في المجالات الإدارية، والتعليمية، والإعلامية، والتقنية، وغيرها ضعيفة. بل إنها قد شهدت كثيرا من مظاهر التراجع في الآونة الأخيرة، نتيجة للعولمة وتأثيراتها على مجمل الأوضاع اللغوية في العالم. فزادت مزاحمة اللغات الأجنبية للعربية في كثير من المجالات، وضعف التوازن المحفوظ لصالح الفصحى مقابل العامية في عدد من المجالات أيضا. ومما يزيد الأمر سوءا أن

الفكر اللغوي العربي يعاني من أوجه قصور كبيرة سواء في فهم الواقع اللغوي، أو في الطرائق المقترحة للتعامل معه. ويتضح ذلك في كثير من الجدالات المتعلقة بالتنوع اللغوي داخل العربية، وبمزاحمة اللغات الأجنبية، لا سيما في المؤسسات التعليمية. ولذا يمكن القول إن الضعف العلمي في فهم الواقع اللغوي، والضعف السياسي في طريقة التعامل معه هما أهم ما تواجهه العربية من مشكلات في الوقت الحالي.

المراجع العربية:

- احبدو، ميلود (١٩٩٣). سبل تطوير المناهج التعليمية: نموذج تدريس الإنشاء. الرباط: دار الأمان
- الأفغاني، سعيد (١٩٧١). من حاضر اللغة العربية (ط.2). دمشق: دار الفكر.
- أوستلر، نيقولاس (٢٠١١). إمبراطوريات الكلمات: تاريخ للغات في العالم. ترجمة: محمد توفيق البجيرمي. بيروت: دار الكتاب العربي. (٢٠٠٥).
- بدوي، السعيد محمد (١٩٩٢). مقتضيات الكفاءة في تعليم اللغة العربية كلغة إضافية. ضمن: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: قضايا وتجارب، ص. ٤٧-٦٠.
- بدوي، السعيد محمد (٢٠١٢). مستويات العربية المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة (ط.٢). القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠١٤). تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٤: الشباب وتوطين المعرفة. يمكن الوصول إليه من خلال الرابط التالي: http://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/library/huma_development/arab-knowledge-report-20140.html
- بكوش، فاطمة الهاشمي (٢٠٠٤) نشأة الدرس اللساني العربي الحديث: دراسة في النشاط اللساني العربي. القاهرة: دار إيتراك للنشر والتوزيع.
- بلعيد، صالح (٢٠١٥). ترسيم الأمازيغية: حل أم عقد. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ١(١)، ٢٢-٦٣.

- بلوك، دافيد، وكاميرون، ديبورا (٢٠١٢). العولمة وتدريس اللغة. ترجمة: محمد الشرباشي. الرياض: جامعة الملك سعود. (٢٠٠٢).
- بوحوش، الهادي (١٩٩٩). نظريات اكتساب اللغة وتعلمها ووجوه تطبيقها على العربية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. تونس: جامعة منوبة.
- بوعلي، فؤاد (٢٠١٥). التخطيط اللغوي في المغرب. ضمن: محمود المحمود (مح.)، التخطيط والسياسة اللغوية تجارب من الدول العربية. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- بيلكين، ف. م (١٩٧٣) في تاريخ تطور اللغة العربية الفصحى، ترجمة: جليل كمال الدين، مجلة المورد (وزارة الإعلام العراقية)، م (٢)،ع (١)،ص ٣٣-٣٩.
- جامعة الدول العربية (الإدارة الثقافية/ قسم التربية) (1965). حلقات توحيد أسس المناهج الدراسية في البلاد العربية. القاهرة: جامعة الدول العربية.
- جرلندر، بياتريس (٢٠٠٤). تاريخ الخطوط والكتابة العربية من الأنباط إلى بدايات الإسلام. ترجمة: سلطان المعاني، وفردوس العجلوني. البتراء: بيت الأنباط. (١٩٩٣).
- الجبوري، سهيلة (١٩٧٧). أصل الخط العربي وتطوره حتى نهاية العصر الأموي. بغداد: مطبعة الأديب.
- الجندي، أحمد علم الدين (١٩٨٣). اللهجات العربية في التراث، 2 مج، بيروت: الدار العربية للكتاب.
- حسنين، أحمد حسين (٢٠١٣). لغة التعليم وتأثيرها في الهوية العربية: دراسة ميدانية على عينة من الطلاب المصريين في ظل أنظمة تعليمية متباينة. ضمن: مجموعة مؤلفين، اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- حمادي، محمد ضاري (١٩٨١) حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث. بغداد: مطبوعات وزارة الإعلام والثقافة العراقية، دار الرشيد.
- الحمزاوي، محمد رشاد (١٩٨٨). أعمال مجمع اللغة العربية بالقاهرة: مناهج ترقية اللغة تنظيرا ومصطلحا ومعجما. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- الحمزاوي، محمد رشاد (٢٠٠٣) في لغة الصحافة وتعريب العلوم: قضاياها، وإشكالاتها، ومناهج دراستها. مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، عدد

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(٥٦)، يمكن الرجوع إليها من خلال الرابط التالي: http://www.arabization.org.ma/hsearch.aspx

- خاطر، محمود رشدي ومكي، الطاهر أحمد، وشحاتة، حسن (١٩٨٦). تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- خسارة، ممدوح محمد (٢٠١١). الكتابة العلمية باللغة العربية قديما: كتاب (المناظر) لابن الهيثم نموذجا. مجلة التعريب، عدد (٤٠)، ص. ٢٠٥-٢٤٥.
- الخوري، نسيم (٢٠٠٥). الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الديبان، إبراهيم (مح.) (٢٠١٨). جهود المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- دو سوان، إبرام (٢٠١١). كلمات العالم: منظومة اللغات الكونية. ترجمة: صديق محمد جوهر. أبو ظبي: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث. (٢٠٠١).
- بن رابح، محمد (٢٠١٥). التخطيط اللغوي في الجزائر. ضمن: محمود المحمود (مح.)، التخطيط والسياسة اللغوية تجارب من الدول العربية. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- راشد، رشدي (١٩٩٩). نشأة اللغة العربية العلمية وتطورها. اللغة العربية- الجزائر، ع (١)، ١٩-٣٣.
- ستتكيفتش، جاروسلاف (١٩٨٥) العربية الفصحى الحديثة: بحوث في تطور الألفاظ والأساليب. ترجمة: محمد حسن عبدالعزيز. القاهرة: دار النمر للطباعة.
- سعيد، نفوسة زكريا (١٩٦٤). تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر. الإسكندرية: دار نشر الثقافة.
- السيد، محمود (١٩٨٧). تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. تونس: المنظمة العرية للتربية والثقافة والعلوم.

السيد، محمود (٢٠١١). واقع اللغة العربية في الوطن العربي وآفاق التطوير. مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، عدد (٦٦)، يمكن الرجوع إليها من خلال الرابط التالي: http://www.arabization.org.ma/hsearch.aspx

شاخت، جوزيف وبوزورث، كليفورد (١٩٩٥). تراث الإسلام (ج.١). ترجمة: محمد زهير السمهوري، وحسين مؤنس، إحسان صدقي العمد. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الشايب، محمد (١٩٧٦). العربية الوسطى وما نشأ فيها من تداخل بين الفصحى والدارجة. المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية. ١٦(٤٦)، ٤٧-٦٦.

الشرقاوي، محمد (٢٠١٣). الفتوحات اللغوية: انتشار اللغة العربية وولادة اللهجات في القرن الأول الهجري. بيروت: دار التنوير.

الشريف، محمد صلاح الدين (٢٠١٦). نحن ومسار العربية عبر التاريخ. المجلة العربية للثقافة – تونس، ٣٣(٦٢)، ٢١-٧٢.

الشريف، محمد صلاح الدين (٢٠١٨). اللسانيات والتكامل الثقافي المتوازن في تعليم العربية لسانا أول. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة العربية.

شطاح، محمد (٢٠١٣). الازدواجية اللغوية في وسائل إعلام بلدان المغرب العربي: دراسة نقدية. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، 7-10/ 5/ 2013م، ومنشورة على موقع المؤتمر الإلكتروني.

الشمري، عقيل (٢٠١٥). التعلم عن بعد: أسس ومبادئ تصميم البيئة التعليمية المثلى من منظور اللسانيات النفسية لاكتساب اللغة الثانية. ضمن: زكي أبو النصر بغدادي (مح.)، تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

الشمري، عقيل والثبيتي، عبدالمحسن (٢٠١٥). لسانيات المدونات: نماذج وتطبيقات في لغة الصحافة العربية. ضمن: صالح العصيمي (مح.)، المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الإفادة منها. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

- الشمري، عقيل، وميغري، منصور (٢٠١٦). بين العلم والتصورات الشعبية: مسألة 'موت اللغات' نموذجا. صمن: محمود المحمود (مح.)، انقراض اللغات وازدهارها: محاولة للفهم. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الشيال، جمال الدين (١٩٥١) تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد علي. القاهرة: دار الفكر.
- صندوق النقد العربي (٢٠١٧). التقرير الاقتصادي العربي الموحد. يمكن الرجوع إليه من خلال الرابط التالي: http://www.amf.org.ae/ar
- ضيف، شوقي (١٩٨٣). الفن ومذاهبه في النثر العربي (ط10،)، القاهرة: دار المعارف.
- طجو، محمد أحمد (٢٠١٦). التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في فرنسا: دراسة حالة. ضمن: محمود المحمود (مح.)، الإستراتيجيات الدولية في خدمة اللغات الوطنية. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الطيب، عبدالله (١٩٩٢). من تجارب تعليم العربية في أفريقيا. مجلة مجمع اللغة العربية –القاهرة، ج٧١، ٥–٢١.
- ظاظا، حسن (١٩٩٠). الساميون ولغاتهم: تعريف بالقرابات اللغوية والحضارية عند العرب. دمشق: دار القلم.
- عبدالعزيز، محمد حسن (١٩٩٠). التعريب في القديم والحديث. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبداللطيف، محمد حماسة (١٩٩٦). لغة الشعر: دراسة في الضرورة الشعرية. القاهرة: دار الشروق.
- عبدالمجيد، جميل (٢٠٠٨). دور المؤسسات الإعلامية والاجتماعية في تطوير اللغة العربية. ضمن: جمال السويدي (مح.). اللغة العربية والتعليم: رؤية مستقبلية للتطوير. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- العبيدي، بشير (٢٠١٥). مناهج تعليم اللغة العربية في أوروبا: المشكلات والحلول. ضمن: بدر الجبر (مح.)، تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا: عرض وتقديم. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

- أبو العزم، مي عطية (٢٠٠٨) سياسة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم الأساسي بمصر: تصور مقترح للتطوير في ضوء الخبرات العالمية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.
- عسوس، عمر (١٩٩٤). اتجاهات الجزائريين نحو التعريب. مجلة الفكر العربي – لبنان، ١٥(٧٨)، ٩٦-١٠٦.
- علي، جواد (١٩٩٣). المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام (ط.2). بغداد: جامعة بغداد.
- علي، محمد محمد يونس (١٩٩٥). أزمة اللغة العربية ومشكلة التخلف في بنية العقل العربي المعاصر: دراسة في علم اللغة الاجتماعي. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج (١٧)، ع (٢٩)، ص. ٦٥٩-٧٠٧.
- علي، نبيل و حجازي، نادية (٢٠٠٥) الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عمر، أحمد مختار (١٩٧٠). تاريخ اللغة العربية في مصر. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.
- عوني، ميمونة (٢٠١٤). الدرس اللغوي في النصف الأول في القرن العشرين. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- الغالي، ناصر (مح.) (٢٠١٥). اللغة العربية في المنظمات الدولية. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- غلفان، مصطفى (٢٠٠٦). اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة: حفريات النشأة والتكوين. الدار البيضاء: شركة النشر والتوزيع المدارس.
- غيث، غازي وشعبان، قاسم (٢٠٠٠). التوجهات اللغوية لطلبة الجامعة الأمريكية في بيروت. ضمن: قاسم شعبان (مح.) اللغة والتعليم. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. ص. ٣٠٩-٣٣٤.
- فرستيغ، كيس (٢٠٠٣). العربية: تاريخها ومستوياتها وتأثيرها. ترجمة: محمد الشرقاوي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة. (١٩٩٧).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- فريمان، أندرو (٢٠١٤) طبيعة اللغة العربية القديمة وتغيرها إلى العربية الوسيطة ومن ثَمّ إلى العربية المعاصرة، ترجمة: حمزة المزيني، ضمن كتاب «دراسات في تاريخ اللغة العربية»، الأردن، عمان: دار كنوز المعرفة العلمية. (١٩٩٥).
- فضله، حسب الله مهدي (٢٠١٦). اللغة العربية في أفريقيا. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ٢(٣)، ٩٠-١٣٤
- فك، يوهان (٢٠٠٦). العربية: دراسات في اللغة واللهجات والأساليب (ط.2). ترجمة: عبدالحليم النجار. القاهرة: الدار المصرية السعودية. (١٩٥٠).
- فليبسون، روبرت (٢٠٠٨). الهيمنة اللغوية، ترجمة: سعد بن هادي الحشاش. الرياض: جامعة الملك سعود. (٢٠٠٣).
- الفهري، عبدالقادر الفاسي (١٩٩٣). ملكة اللغة العربية في وضع الازدواج والتعدد. مطبوع ضمن: قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب. الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية.
- الفهري، عبدالقادر الفاسي (٢٠١٣). السياسة اللغوية في البلاد العربية: بحثا عن بيئة طبيعية، عادلة، ديموقراطية، وناجعة. بيروت: دار الكتاب الجديد.
- فيلد، شتيفان (٢٠٠٥). لغة الكتابة العربية في الوقت الحاضر. ضمن: فولفديتريش فيشر (مح.)، دراسات في العربية، ترجمة: سعيد البحيري. القاهرة: المكتبة الأدبية.
- قاسم، رياض زكي (٢٠٠٧). اللغة والإعلام: بحث في العلاقات التبادلية. ضمن: مركز دراسات الوحدة العربية، اللسان العربي وإشكالية التلقي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. ص. ١٢٣-١٤٤.
- قاسم، رياض زكي (٢٠١٣). اللغة العربية من التراجع إلى التمكين. مجلة المستقبل العربي: مركز دراسات الوحدة العربية، ع (٤١٣)، ٨١-٩٦.
- القاسمي، علي (٢٠٠٥). تخطيط السياسة اللغوية: السن الملائمة لتعلم اللغات. مجلة مجمع اللغة العربية-القاهرة. ج. ١٠٦، ٢٢٥-٢٤٠.
- القاعود، حلمي محمد (٢٠٠٨) تطور النثر العربي في العصر الحديث، الرياض: دار النشر الدولي.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- القوسي، عبدالرزاق (٢٠١٥). عالمية الأبجدية العربية وتعريف باللغات التي كتبت بها. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- كالفي، لويس جان (٢٠٠٨). حرب اللغات والسياسات اللغوية. ترجمة: حسن حمزة. بيروت: المنظمة العربية للترجمة. (٢٠٠٥).
- كالفي، لويس جان (٢٠١٨). أي مستقبل للغات: الآثار اللغوية للعولمة. ترجمة: جان ماجد جبور. بيروت: مؤسسة الفكر العربي.
- الكتاني، محمد (١٩٩٣). أثر الصحافة ووسائل الإعلام في تطوير اللغة العربية: سلبيات الوضع وإيجابياته. مطبوع ضمن: قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب. الرباط: مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية.
- كردي، عبدالعزيز (٢٠١٧). في تعليمية العربية: المقاربة الإدماجية سندا نظريا، والمقطع التعليمي الإدماجي طريقة في التنفيذ. تونس: مجمع الأطرش للنشر والتوزيع.
- المحمود، محمود (٢٠١٧). تصورات طلاب الجامعة السعوديين حيال اللغة العربية. ضمن: عقيل الشمري ومنصور ميغري (مح.). التصورات الشعبية عن اللغة العربية: مفاهيم وقضايا وحالات. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية. ص ٢٦٩-٣١٩.
- المحمود، محمود (٢٠١٨). التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ٣(٦)، ٦-٤٧.
- المسدي، عبدالسلام (٢٠١١). العرب والانتحار اللغوي. بيروت: دار الكتاب الجديد.
- الملاح، ياسر (١٩٨٤). الفصحى والعامية في الإذاعة والتلفزيون في الوطن العربي. تونس: اتحاد إذاعات الدول العربية.
- المنجد، صلاح الدين (١٩٧٩). دراسات في تاريخ الخط العربي منذ بدايته إلى نهاية العصر الأموي (ط. ٢). بيروت: دار الكتاب الجديد.
- مونتغمري، سكوت (٢٠١٤). هل يحتاج العلم إلى لغة عالمية: اللغة الإنجليزية ومستقبل البحث العلمي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (٢٠١٣).

■ النصار، صالح (٢٠١٢). ضعف الطلبة في اللغة العربية: قراءة في أسباب الضعف وآثاره، في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية. ورقة مقدمة لمؤتمر 'العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والدولة والمجتمع' المنعقد في بيروت من ١٩ إلى ٢٣ مارس، ٢٠١٢م.

■ الودغيري، عبدالعلي (٢٠١٣). لغة الأمة ولغة الأم: عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية. بيروت: دار الكتب العلمية.

■ اليونسكو (٢٠١٥). تقرير إقليمي عن الدول العربية. يمكن الرجوع إليه من خلال الرابط التالي:
https://en.unesco.org/gem-report/sites report/files/regional_overview_AS_ar.pdf

المراجع الإنجليزية

■ Alhawary, M. (2006). Second language acquisition. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zaborski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 4, P. 138146-. Leiden: Brill.

■ Al-Wer, E. (2013). Sociolinguistics. In J. Ownes (ed.). The Oxford handbook of Arabic linguistics. P. 222238-. Oxford: Oxford University Press.

■ Ammon, U. (2010). World languages: Trends and futures. In N. Coupland (ed.). The handbook of language and globalizations. P. 101-122. Malden: Wilely-Blackwell.

Anderson, S. (2012). Languages: A very short introduction. Oxford: Oxford University Press.

■ Bassiouney, R. (2009). Arabic sociolinguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Belnap, R. K. (2001). Arabic CALL: Lessons from the past, opportunities for the future. In K. Cameron (Ed.), CALL and the challenge of change: Research and practice (pp.367380-). Exeter: Elm Bank Publications.

Bentahila, A. & Davies, E. (2006). Multilingualism. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zaborski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 3, P. 311320-. Leiden: Brill.

Boussofara-Omar, N. (2006). Diglossia. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zaborski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 1, P. 629637-. Leiden: Brill.

Chan, K. (2016). Power Language Index: Which are the world's most influential language. Retrievable form: http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/201612//Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf.

Crystal, D. (2002). Language death. Cambridge: Cambridge University Press.

Davies, A. (2003). The native speaker: Myth and reality. Clevedon: Multilingual Matters.

Davies, H. (2006). Dialect literature. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zabroski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 1, P. 597604-. Leiden: Brill.

Davies, E. &Bentahila, A. (2006). Ethnicity and language. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zabroski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 2, P. 5865-. Leiden: Brill.

Echu, G. & Aminou, M. (2006). Cameroon Arabic. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich & A. Zabroski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 1, P. 333339-. Leiden: Brill.

Eid, M. (2007). Arabic on the media: Hybridity and styles. In E. Ditter & H. Motzki (eds.). Approach to Arabic linguistics. P. 403434-. Leiden: Brill.

Elkhafaifi, H. M. (2002). Arabic language planning in the age of globalization. Language Problems and Language Planning, 26(3), 253-.269

Ferguson, C. (1959). Diglossia. Word. 15(3), 325340-.

Ferrando, I. (2006). History of Arabic. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zabroski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 2, P. 261268-. Leiden: Brill.

Graddol, D. (2000). The future of English. London: the British Council.

Graddol. D. (2006). English next. London: the British Council.

Haeri, N. (2009). The elephant in the room: language and literacy in the Arab world. In D. Olson & N. Torrance (eds.). the Cambridge handbook of literacy. P. 418430-. Cambridge: Cambridge University Press.

Hagen, G. (2006). Ottoman Empire. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zabroski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 3, P. 527536-. Leiden: Brill.

Hoffmann, C. (1991). An introduction to bilingualism. New York: Longman.

Hoogland, J. (2006). Lexicography: Bilingual dictionaries. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zabroski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 3, P. 2130-. Leiden: Brill.

Hudson, A. (2002). Outline of a theory of diglossia. International journal of sociology of language, 157(1), 148-.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

■ Ingham, B. (1994). The Arabic language in Iran. Indian Journal of Applied Linguistics. 20(1), 103116-.

■ Jastrow, O. (2006). Anatolian Arabic. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zabroski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 1, P. 8796-. Leiden: Brill.

■ Kaye, K. (2006). Arabic alphabet for other languages. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zabroski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 1, P. 133147-. Leiden: Brill.

■ Lansford, T. (2017). Political handbook of the world 20162017-. California: Sage publications.

■ Maher, J. (2017). Multilingualism: Very short introduction. Oxford: Oxford University press.

■ Mejdell, G. (2006). Code-switching. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zabroski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 1, P. 414421-. Leiden: Brill.

■ Newman, D. (2013). The Arabic literary language: The Nahda (and beyond). In In J. Ownes (ed.). The Oxford handbook of Arabic linguistics. P. 390407-. Oxford: Oxford University Press.

■ Nielsen, H. (2006). Second language teaching. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zabroski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 4, P. 146156-. Leiden: Brill.

■ Owens, J. (ed.) (2000). Introduction. In J. Owens (ed.). Arabic as a minority language. P. 143-. Berlin: De Gruyter Mouton.

■ Owens, J. (2001). Creole Arabic: the orphan of all orphans. Anthropological linguistics. 43(2), 348378-.

■ Owens, J. (2006). A linguistic history of Arabic. Oxford: Oxford University Press.

Owens, J. (2013). A house of sound structure of marvelous form and proportion: An introduction. In J. Ownes (ed.). The Oxford handbook of Arabic linguistics. P. 2236-. Oxford: Oxford University Press.

Rahman, T. (2000). The teaching of Arabic to the muslims of south Asia. Islamic Studies, 39(3), 399443-.

Rydin, K. (2013). Second language acquisition. In J. Ownes (ed.). The Oxford handbook of Arabic linguistics. P. 334348-. Oxford: Oxford University Press.

Saiegh-haddad, E. & Joshi, M. (eds.). (2014). Handbook of Arabic Literacy. New York: Springer.

Shaaban, K. (2006). Language policies and language planning. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zaborski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 2, P. 694707-. Leiden: Brill.

Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1989). "Mother tongue": the theoretical and sociopolitical construction of a concept. In U. Ammon (ed.). Satus and function of languages and language varieties. P. 450477-. Berlin: De Gruyter Mouton.

Smart, J. (1990). Pidginization in Gulf Arabic: A first report. Anthropological linguistics, 32(1119-83 ,(2-.

Suleiman, Y. (2003). The Arabic language and national identity: A study in Ideology.Edinburgh: Edinburgh University Press.

Suleiman, Y. (2004). A war of words: language and conflict in the Middle East. Cambridge: Cambridge University Press.

Suleiman, Y. (2006). Arabiyya. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M.Woidich& A. Zaborski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 1, P. 173178-. Leiden: Brill.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

Suleiman, Y. (2013). Arabic folk linguistics. In J. Ownes (ed.). The Oxford handbook of Arabic linguistics. P. 239250-. Oxford: Oxford University Press.

Versteegh, K. (2006). History of Arabic language teaching. In K. Wahba, Z. Taha& L. England (eds.). Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century, P. 312-. Mahwah: Routledge.

Wahba, K. (2006). First language teaching. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zaborski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 2, P. 104113-. Leiden: Brill.

Winke, P. & Aquil, R. (2006). Issues in developing standardized tests of Arabic language proficiency. In K. Wahba, Z. Taha& L. England (eds.). Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century, P. 221238-. Mahwah: Routledge.

Zaborski, A. (2006). Afro-asiatic languages. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zaborski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 1, P. 3540-. Leiden: Brill.

Zalami, F. (2006). First language acquisition. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich& A. Zaborski (eds.). Encyclopedia of Arabic language and linguistics. Vol. 1, P. 96104-. Leiden: Brill.

الوضع اللغوي في المغرب:
صدامية النص والواقع

د.عبد الرحيم الدحماني[١]

ملخص:

يروم هذا المقال كما هو مبين من خلال عنوانه الحديث عن الوضع في المغرب، وذلك من خلال عقد مقارنة عملية بين النصوص القانونية المحددة للسياسة اللغوية والتشريعات الخاصة بهذا الشأن مع الواقع الفعلي، وقد كان الدافع إلى المساهمة بهذه الورقة البحثية النقاش اللساني الذي عرفه المغرب منذ ما يزيد على العقدين من الزمن، بداية بالإشارات التي حملها الخطاب الملكي لـ ٢٠ غشت سنة ١٩٩٤ حول اللغات الوطنية واللغات الأجنبية واللهجات، ومرورا بخطاب أجدير سنة ٢٠٠١ الذي أعطى الإشارة لإنشاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وإدراجها في المنظومة التربوية، وصولا إلى سنة ٢٠١١ التي عرفت صياغة دستور جديد للمملكة اعتمد اللغة الأمازيغية لغة رسمية إلى جانب اللغة العربية، مما يعد تحولا جذريا في السياسة اللغوية المتبعة في المغرب إذ انتقلت من التدبير اللغوي الرسمي الأحادي إلى التدبير اللغوي الرسمي الثنائي، لكن رغم وجود لغتين رسميتين في البلد فلا زالت اللهجات واللغة الفرنسية تزاحمها في شتى المجالات مثل الإعلام والتعليم والمرافق العامة المختلفة. مما يجعلنا نتساءل عن مدى انعكاس النصوص والتشريعات المنظمة للسياسة اللغوية في المغرب على أرض الواقع.

توطئة:

يعرف المغرب منذ ما يقارب العقدين من الزمن نقاشا لسانيا ساخنا بين مختلف الفاعلين المهتمين بالشأن اللغوي في البلاد، خصوصا بعد جعل اللغة الأمازيغية لغة رسمية،

١ - باحث بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، المغرب.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

إلى جانب اللغة العربية في دستور ٢٠١١، مما يعتبر تحولا جذريا في السياسة اللغوية المتبعة في المغرب، إذ انتقلت من التدبير اللغوي الرسمي الأحادي، إلى التدبير اللغوي الرسمي الثنائي ، كما تحدث الدستور في فصله الخامس كذلك عن اللهجات المغربية، مما يفتح الباب على مصراعيه أمام تنوع لساني لا يمكن التنبؤ بنتائجه سلبا أو إيجابا، إذ إن الحديث عن أي مكون لغوي في دساتير الدول، له متطلباته الإجرائية التي تقتضي تحديد وضعه بشكل واضح لا يقبل اللَّبس، وتحديد وظائفه ومهامه، وتعيين الوسائل اللازمة للنهوض به، على المستويين القانوني والعملي. كما لا يمكن في هذا السياق إهمال الحديث عن اللغة الفرنسية باعتبارها إرثا استعماريا متجذرا في الإدارة المغربية، رغم محاولات التعريب العديدة التي نهجها المغرب منذ بداية الستينيات من القرن الماضي. أما قطاع التعليم فقد عرف إصلاحات كثيرة باشرتها الدولة منذ سنوات، واحتل فيه موضوع لغات التدريس وتدريسية اللغات حيزا مهما خصوصا في التقرير الاستراتيجي الذي أصدره المجلس الأعلى للتعليم سنة ٢٠١٥، رغم ما يمكن ملاحظته من اختلالات، في تنزيل مقتضيات النصوص القانونية المنظمة للشأن اللغوي على أرض الواقع، في مختلف القطاعات خصوصا قطاع التعليم، و الإعلام، والفضاء العمومي، الذي سنخصه بالدراسة في ثنايا هذه المداخلة، بعد حديثنا عن مفهومي السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي اعتبارا لمركزيتهما المفاهيمية في هذه الورقة.

١- لغة الإعلام المغربي بين فتنة التشريع و بؤس الممارسة:

مما لا شك فيه، أن اللغة تشكل مكونا أساسيا من مكونات المادة الإعلامية، بل تكاد تُكوِّن إلى جانب الخبر ركنيها الأساسيين، وقد احتلت لغة الإعلام مكانة مركزية في النقاش العمومي الدائر بالمغرب منذ منتصف التسعينات من القرن الماضي،مواكِبة للتحولات الثقافية والسياسية التي عرفها المغرب، وكانت لها تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الوضع اللغوي في البلاد، وقد شكلت سنة ٢٠١١ لحظة فارقة في السياسة اللغوية للمغرب، ومحفزا باعثا لهذا النقاش اللغوي العمومي من جديد، بفضل ما جاء به الدستور الجديد للمملكة المغربية سنة ٢٠١١ من نصوص تحدد ملامح المشهد اللغوي، وتعزز الوضع بعد ذلك بإصدار ما يعرف بـ(دفاتر التحملات)، وهي عبارة عن نصوص قانونية محددة لطبيعة عمل القنوات التلفزية والإذاعية العمومية والخاصة،

وموضحة لأشكال اشتغالها وتفاصيل موادها الإعلامية. و لا يخفى أن الحديث عن المشهد اللغوي في الإعلام باعتباره جزءاً لا يتجزأ من السياسة اللغوية العامة للبلاد يمر بمرحلتين أساسيتن في العقدين الأخيرين، هما مرحلة إصدار قانون السمعي البصري رقم ٠٣ , ٧٧ ومرحلة إصدار دفاتر التحملات سنة ٢٠١٢.

١-١ آفات قانون السمعي البصري لسنة ٢٠٠٣ :

صدر هذا القانون سنة ٢٠٠٣، في ظل الدستور القديم للملكة المغربية، الذي كان سائدا قبل سنة ٢٠١١، وكان يعتمد اللغة العربية لغة رسمية وحيدة، ولم يتم تحيين هذا القانون وفق الدستور الجديد الذي اعتُمد سنة ٢٠١١، فقد تم تعريف الإعلام السمعي البصري في الفقرة رقم 11 من أولى مواد القسم الأول من هذا القانون كما يلي: «يعد إنتاجا سمعيا بصريا وطنيا كل إنتاج سمعي بصري يكون مضمونه متجذرا بشكل قوي في المجتمع المغربي..ويبث بالعربية أو الأمازيغية أو اللهجات أو بلغات أخرى». نلاحظ من خلال هذا النص أن المشرع لم يوضح اللغة التي ينبغي وجوبا بث المواد الإعلامية بها، وإنما ترك المجال مفتوحا للهيئات الإعلامية، كي تبث براجمها بأي لغة شاءت، بما يوحي أن نص الدستور لا يعدو أن يكون حبرا على ورق في هذا المجال على الخصوص، إذ إن تحرير قطاع الإعلام من أي قيود لغوية قد يؤدي إلى نتائج لا يحمد عقباها على اللغة الرسمية للبلاد، ويفتح الباب على مصراعيه أمام لهجاتها لتزاحمها، واللغات الأجنبية لتحل محلها في كثير من المواقع، خصوصا أن اللغة الفرنسية ما زالت تعتبر رمزا من رموز النقاء الفكري والرقي الثقافي والاجتماعي في المجتمع المغربي، مما يجعل العديد من المنابر الإعلامية تخصص لها حيزا يضاهي في بعض الأحيان اللغة العربية، في جدولة براجمها ويتحين مناصروها أي فرصة لتعزيز وجودها وفرضها في المجال العمومي على حساب اللغة العربية، وهذا ما يؤكده نص آخر من القانون نفسه يتعلق بالإشهارات حيث يسمح لها «أن تبث بالعربية أو بالأمازيغية أو باللهجات المغربية إذا كانت موجهة إلى الجمهور المغربي، غير أنه يجوز استعمال لغات أخرى إذا كانت الخطابات الإشهارية تلك المذكورة أعلاه أو إذا ثبتت صعوبة بث تلك الخطابات بالعربية والأمازيغية أو اللهجات المغربية، بسبب المفاهيم التقنية التي تحتوي عليها» (وزارة الاتصال المغربية، ٢٠٠٣ المادة ٦٥). فهذا النص يعالج أمرا في غاية الخطورة، هو الإشهار

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

نظرا للتسيب الذي أصبح سائدا فيه، والمسخ اللغوي الذي بات يطبعه من خلال استعمال اللهجة العامية، وفي أحايين كثيرة كتابتها بحروف لاتينية مما يجعل المشهد اللغوي في المغرب لا يشي بالتعدد اللغوي فحسب وإنما بالبلقنة اللسانية والدوران في حلقة مفرغة. (الفيلالي، ٢٠١١، ص١١٦).

١ - ٢ صورة اللغة في دفاتر تحملات القنوات التلفزية بالمغرب وواقعها:

يعد إصدار دفاتر تحملات القنوات التلفزية والإذاعية خطوة محمودة، خصوصا فيما يتعلق بتحديد ضوابط الاستعمالات اللغوية في الإنتاجات الإعلامية، مقارنة بالنصوص التي وردت في قانون السمعي البصري الذي صدر سنة ٢٠٠٣ في ظل الدستور القديم، إذ عمدت وزارة الاتصال المعنية بقطاع الإعلام بالمغرب، بإلزام الشركات الإعلامية العاملة بالمغرب بالتوقيع على هذه النصوص التي تحدد بموجبها طبيعة اللغات المستعملة في الإعلام، وكيفية تنظيمها وبثها. فنلاحظ مثلا أن «شركة صورياد» -وهي الشركة التي تبث القناة الثانية بالمغرب والإذاعة التابعة لها- خصصت حيزا مهما من دفتر تحملاتها الذي وقعته مع الوزارة المعنية، للجانب اللغوي بهدف توضيح مكانة اللغات ونصيبها من الاستعمال في مختلف برامجها، كما هو مبين في المادة الثانية من الباب الأول من دفتر تحملات هذه الشركة ضمن الأهداف العامة للاتصال السمعي البصري الذي ورد من بينها:

«حماية وتقوية اللغتين الرسميتين العربية والأمازيغية واللسان الصحراوي الحساني ومختلف التعبيرات اللسانية والثقافية المغربية والمساهمة في ترسيم اللغة الأمازيغية في المجال السمعي البصري»(الجريدة الرسمية للمملكة المغربية، عدد ٦٠٩٣، ١٤٣٣ / ٢٠١٢، ص ٥٥٣٧)، ويظهر أن هذه المادة تستمد فلسفتها من روح دستور ٢٠١١ في فصله الخامس الذي تحدث عن لغتين رسميتين للبلاد هما اللغة العربية واللغة الأمازيغية وتعهد بحمايتها وتطويرهما، كما أشار إلى ضرورة احترام التعبيرات الثقافية في المغرب بما فيها الثقافة واللسان الحسانيان.[١]

وهذا ما تؤكده المادة الثالثة من هذه الدفاتر التي نصت على مجموعة من البنود

---

١ - اللهجة الحسانية هي لهجة يتحدث بها سكان الأقاليم الجنوبية في الصحراء المغربية وهي لهجة ذات روافد عربية تتخللها بعض الكلمات المقترضة من اللغة الاسبانية بحكم الاستعمار الاسباني الذي ساد المنطقة ردحا من الزمان.

المؤطرة للعمل الإعلامي بالمغرب منها:

«مراعاة سلامة اللغة العربية وتبسيطها من حيث ضبط التركيب والمعجم والاشتقاق ومخارج الحروف وإملاء الخط، ونطق الأسماء، واعتماد التدقيق اللغوي في كل ما يتم بثه بالعربية».

«مراعاة سلامة اللغة الأمازيغية وفق نحو ومعجم اللغة الأمازيغية المعيار، من حيث ضبط التركيب والمعجم والاشتقاق، ومخارج الحروف وإملاء الخط ونطق الأسماء واعتماد حروف التيفناغ[١]، واعتماد التدقيق اللغوي». (الجريدة الرسمية للمملكة المغربية، عدد ٦٠٩٣، ١٤٣٣ / ٢٠١٢، ص ٥٥٣٧).

وتعد هذه النصوص من بين المحددات اللغوية المتميزة نظريا للمشهد الإعلامي بالمغرب، لكن واقع الحال يقول عكس ما هو مبثوث في النصوص القانونية، خصوصا عندما نتأمل أحد البنود الذي عَنْوَنَتْهُ بالتنوع اللساني في المادة 32 جاء فيه: «تخصص القناة الثانية من مدة شبكتها المرجعية ٨٠٪ للبرامج باللغة العربية السليمة والمبسطة واللغة الأمازيغية، واللهجات والتعبيرات اللسانية العربية واللسان الصحراوي الحساني، و٢٠ ٪، للبرامج باللغات الأجنبية»، بينما توضح شبكة براجها واقعا آخر كما هو مبين في الجدول أسفله:

الجدول رقم ١ : (http://www.2m.ma/GuideTV2/(selected_date)/1451520000#/jour)

تاريخ البث	العدد الإجمالي للبرامج	عدد البرامج بلغة مزيج بين العربية والعامية	النسبة المؤوية من مجموع عدد البرامج	عدد البرامج باللغة الأمازيغية	النسبة المؤوية من مجموع عدد البرامج	عدد البرامج بالغة الفرنسية	النسبة المؤوية من مجموع عدد البرامج
٣٠-١٢-٢٠١٥	٣٥	٢٨	٪٨٠	١	٪٣	٦	٪١٧
٣١-١٢-٢٠١٥	٣٢	٢٤	٪٧٥	١	٪٤	٧	٪٢١
١-١-٢٠١٦	٣١	٢٠	٪٦٤	١	٪٤	١٠	٪٢

١ - هو الخط الذي تبناه النظام التعليمي في المغرب لتلقين اللغة الأمازيغية التي قام المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في المغرب بمعيرتها.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تاريخ البث	العد الإجمالي للبرامج	عدد البرامج بلغة مزيج بين العربية والعامية	النسبة المؤوية من مجموع عدد البرامج	عدد البرامج باللغة الأمازيغية	النسبة المؤوية من مجموع عدد البرامج	عدد البرامج بالغة الفرنسية	النسبة المؤوية من مجموع عدد البرامج
٢-١-٢٠١٦	٣٨	٢٣	٦٠٪	١	٢,٥٪	١٤	٣٧٪
٣-١-٢٠١٦	٣٠	١٩	٦٣٪	١	٣٪	١٠	٣٣٪
٤-١-٢٠١٦	٣٢	١٩	٥٩٪	١	٣٪	١٢	٣٨٪
٥-١-٢٠١٦	٣٦	٢٥	٦٩٪	١	٣٪	١٠	٢٨٪

إذ تظهر الملاحظة الأولية لبرمجة هذه القناة المكانة التي تحتلها اللغة الفرنسية في برامج شبكتها، حيث تصل في بعض الأحيان إلى نسبة ٣٨٪ من مجموع برامجها، كما هو الحال في برمجة ٣-١-٢٠١٦ من الجدول السابق، فيتضح أن ما تعنيه هذه القناة في دفتر تحملاتها باللغات الأجنبية، هو اللغة الفرنسية وحدها، حيث نلاحظ غياب أي مادة إعلامية بلغة أجنبية أخرى غير الفرنسية ،كما نلاحظ الحضور المحتشم للغة الأمازيغية، التي لم يتجاوز حضورها معدل برنامج واحد من مجموع برامج القناة، طيلة الأسبوع موضوع الدراسة، رغم أنها لغة منصوص على رسميتها في دستور المملكة المغربية، فاللغة العربية لا تستعمل إلا في نشرات الأخبار والبرامج الدينية الأسبوعية وبعض البرامج الثقافية، أما ما عدا ذلك فجله يعتمد اللهجة المغربية لغة للبث، وهذا ما يتناقض مع ما جاء في المادة الثانية من دفتر تحملات هذه القناة الذي تتعهد من خلاله بـ «حماية وتقوية اللغتين الوطنيتين الرسميتين العربية والأمازيغية، والمساهمة في تفعيل ترسيم اللغة الأمازيغية في المجال السمعي البصري.»

والأمر نفسه نجده بالنسبة للقناة الإذاعية ميدي١ التابعة للقناة الفضائية (midi1 TV)، التي تعتمد في بثها على نظام لغوي غير مستقر، تكون الهيمنة فيه دائما للغة الفرنسية، كما يظهر من خلال شبكة برامجها المبينة في الجدول الآتي:

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجاريا

الجدول رقم٢ (http://www.medi1.com/radio/programme.php)

تاريخ البث	مجموع البرامج المذاعة	البرامج المذاعة باللغة العربية	النسبة المئوية من مجموع البرامج	البرامج المذاعة باللغة الفرنسية	النسبة المؤوية من مجموع البرامج
٢٨-١٢-٢٠١٥	١١٥	٥٦	٤٨٪	٥٩	٥٢٪
٢٩-١٢-٢٠١٥	١٢٢	٥٨	٤٧٪	٦٤	٥٣٪
٣٠-١٢-٢٠١٥	١٢٠	٦٠	٥٠٪	٦٠	٥٠٪
٣١-١٢-٢٠١٥	١٢٢	٥٩	٤٨٪	٦٣	٥٢٪
١-١-٢٠١٦	١١٨	٥٣	٤٥٪	٦٥	٥٥٪
٢-١-٢٠١٦	١٠٩	٤٦	٤٢٪	٦٣	٥٨٪
٣-١-٢٠١٦	١١٢	٤٩	%٤٣	٦٣	٥٧٪

يظهر جليا التمكين للسان الفرنسي في برامج هذه القناة الإذاعية، حيث تبلغ في بعض الأحيان نسبة ٥٨٪ من مجموع برامجها، أما الإذاعات الخاصة الأخرى فيزدوج فيها اللسان اللهجي المغربي باللسان الفرنسي ، نظرا لعدم وجود أي بند قانوني في دفاتر تحملاتها المنظمة لعملها يلزمها بتبني نسق لغوي معين ما عدا مادة واحدة يتيمة في البند الخامس من المادة ١١ منه تحت عنوان : (استعمال اللغات) جاء فيها: «يحرص المتعهد على ضمان التنوع الثقافي واللغوي للمجتمع المغربي عبر الخدمة»، أو عبارة «يحرص المتعهد على ألا يتم استعمال اللغات بشكل غير منتظم وفوضوي». (الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، دفاتر تحملات الإذاعات الخاصة ٢٠١١، المادة ١١). «فلا مانع كما يقول من أن تكون هنا تعددية لغوية في إطار اللغة الجامعة (الرسمية)، وهذا من خلال اقتراح سلم تراتبي تأخذ كل لغة: رسمية- وطنية – أجنبية، مقامها وموقعها في التدريس والإعلام والإدارة بالاستناد إلى المرجعيات التي تحتكم إليها البلاد» (صالح بلعيد، ص١٩٥)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٢- اللغة في قطاع التعليم: جدلية النص والاستعمال

غني عن البيان أن ورش التعليم في المغرب من بين أكثر الأوراش خضوعا للإصلاحات، وذلك منذ السنوات الأولى للاستقلال إلى يومنا هذا، إذ مر بعدة مراحل، افتتحت بسياسة تعريبية مع فجر الاستقلال، إلى سنة ٢٠٠٠ التي تميزت بصدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، باعتباره وثيقة هامة في إطار الإصلاحات التي شملت مجال التعليم، وبعده التقرير الاستراتيجي لإصلاح التعليم الذي صدر سنة ٢٠١٥، و قد احتلت اللغات مكانة متميزة في سلسلة الإصلاحات المذكورة مما يسمح لنا بتتبع السياسة اللغوية التي مرت بمجال التعليم طيلة هذه المدة والتغيرات التي طرأت عليها خصوصا في المرحلة الراهنة مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

٢ - ١ الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يعد هذا الميثاق الذي صدر سنة ٢٠٠٠ من الوثائق المرجعية في قطاع التعليم بالمغرب، باعتباره برنامجا موجها للسياسة التعليمية للبلاد طيلة الـ 15 سنة الماضية، ويتميز بتخصيصه دعامة كاملة لموضوع اللغات، تتضمن مواد توضح بعض معالم السياسة اللغوية التي ينهجها المغرب، حيث جاء فيه: «تعتمد المملكة سياسة لغوية واضحة منسجمة وقارة تحدد توجهاتها المواد التالية:

- تعزيز تعليم اللغة العربية وتحسينه.
- تنويع لغات تعليم العلوم والتكنولوجيا.
- التفتح على الأمازيغية.
- التحكم في اللغات الأجنبية.

وقد عرف هذا الميثاق إدراج اللغة الأمازيغية لأول مرة في المنظومة التربوية منذ الاستقلال، بشكل منصوص عليه، حيث جاء عنوانا للدعامة الخاصة باللغات في هذا الميثاق: «تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها، وإتقان اللغات الأجنبية، والتفتح على الأمازيغية»، وقد تعزز هذا التوجه نحو الاعتناء باللغة الأمازيغية مع الخطاب الملكي بمدينة أجدير سنة ٢٠٠١ حيث دعا من خلاله إلى إعطاء مزيد من الاهتمام العلمي والأكاديمي للغة الأمازيغية، وأعلن عن إحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وهو ما تم بالفعل سنة ٢٠٠٣، وهي السنة التي تم فيها إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة

التربوية، بما يمثله هذا الحدث من تحول في السياسة اللغوية للدولة،من خلال انفتاحها على اللغة الأمازيغية رغم محدودية انتشار هذه التجربة، إذ تم الاقتصار على إدراجها في بعض المناطق المحدودة فقط، وإن كان الميثاق نص في البداية على أن تكون اللغة الأمازيغية لغة للاستئناس فقط كما جاء في المادة (١١٥) منه: «يمكن للسلطات التربوية الجهوية اختيار استعمال الأمازيغية أو أية لهجة محلية للاستئناس وتسهيل الشروع في تعلم اللغة الرسمية في التعليم الأولي وفي السلك الأول من التعليم الابتدائي»، كما نصت هذه الوثيقة على إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي رغم أنها لغة أجنبية ومع ما يمثله ذلك من إثقال كاهل الناشئة بلغة أجنبية قبل التمكن من اللغة الأم، وقد جاءت جدولة الحصص الزمنية للغات بالنسبة للسلك الابتدائي كما يلي:

الجدول رقم ٣ (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المغرب، ٢٠١١، ص٨).

سنوات السلك الابتدائي / اللغات المدرسة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنةالرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
عدد ساعات اللغة العربية في الأسبوع	١٠	١٠	٦ ساعات ونصف	٥ ساعات ونصف	٥ ساعات ونصف	٥ ساعات ونصف
عدد ساعات اللغة الأمازيغية أسبوعيا	٣ ساعات	٣ساعات	٣ساعات	٣ساعات	٣ساعات	٣ ساعات
عدد ساعات اللغة الفرنسية أسبوعيا	٠	ساعتان	٧ ساعات	٧	٧	٧

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

يتيح لنا استقراء هذا الجدول، الذي حاولنا من خلاله رصد الحصص الزمنية للغات في السلك الابتدائي، من ملاحظة مكانة اللغتين الرسميتين في مقابل اللغة الفرنسية التي تسميها المنظومة التربوية في المغرب باللغة الأجنبية الأولى، لكنها تكاد تكون الأصل،إذ تبدأ بساعتين في المستوى الثاني ابتدائي، لتصل إلى سبع ساعات في السنة الختامية متجاوزة بذلك حتى عدد حصص اللغة العربية التي ابتدأت مرتفعة وسارت نحو الانخفاض سنة بعد سنة ، إذ بلغ عدد ساعاتها في الأسبوع عشر ساعات في السنتين الأولين، لتنزل إلى ما يقارب النصف بمعدل خمس ساعات ونصف في السنة الختامية، أما اللغة الرسمية الثانية (الأمازيغية)، فقد استقرت حصصها الزمنية في ثلاث ساعات، وجدير بالذكر أن معدل حصص هذه اللغة قد نُص عليه منذ سنة ٢٠٠٦ أي قبل خمس سنوات من ترسيمها، لكن معدل حصصها بقي مستقرا رغم تغير وضعها إلى مستوى الرسمية في دستور المملكة المغربية سنة ٢٠١١.

وكذلك الشأن بالنسبة لباقي المستويات ما بعد الابتدائي، إذ تحتل اللغة الفرنسية مكانة متميزة تضاهي مكانة اللغة العربية خصوصا في المواد العلمية، أما اللغة الأمازيغية اللغة الرسمية الثانية في البلاد فلا وجود لها مطلقا في مقررات التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، وهذا ما سيظهر جليا من خلال الجدول الآتي الخاص بالحصص الزمنية الخاصة باللغات المدرسة في التعليم الثانوي التأهيلي بشقيه الأدبي والعلمي من خلال جدولة حصص اللغات:

شعبة الآداب والعلوم الإنسانية:

السنة الدراسية / اللغات المدرسة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
عدد ساعات اللغة العربية أسبوعيا	٥ساعات	٥ساعات	٥ساعات
عدد ساعات اللغة الفرنسية أسبوعيا	٤ ساعات	٥ساعات	٥ساعات
عدد ساعات اللغة الأجنبية الثانية	٣ ساعات	٤ساعات	٤ساعات

شعبة العلوم التجريبية، وشعبة العلوم الرياضية

السنة الدراسية / اللغات	الأولى	الثانية	الثالثة
اللغة العربية	٢	٢	٢
اللغة الفرنسية	٤	٤	٤
اللغة الأجنبية الثانية[1]	٣	٣	٣

نلمح من خلال هذه المعطيات أن المنظومة التربوية في المغرب تعطي اللغات الأجنبية أهمية خاصة تزاحم اللغة العربية في عرينها، إذ بلغ عدد ساعات اللغات الأجنبية المدرسة في التعليم الثانوي التأهيلي في شعبة الآداب والعلوم الإنسانية تسع ساعات أسبوعيا مقابل خمس ساعات للغة العربية، مما يطرح السؤال حول الوضع الحقيقي للغة العربية ضمن الفسيفساء اللغوية التي تتفاعل داخل المنظومة التربوية بالمغرب بوجه خاص، وفي الحياة العامة بوجه عام، وقد تعزز هذا التوجه نحو الانفتاح على اللغة الفرنسية بشكل متزايد مع التقرير الاستراتيجي الذي أعده المجلس الأعلى للتربية والتكوين سنة ٢٠١٥، وجاء ببنود تحدد الهندسة اللغوية المتوخاة منه، والتي جعلت من بين غاياتها:

«- تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص في التمكن من اللغات.

- في نهاية التعليم الثانوي يكون التلميذ متقنا لأربع لغات متمكنا من العربية، قادرا على التواصل بالأمازيغية، متقنا للغتين أجنبيتين، وذلك ضمن مقاربة متدرجة تنتقل من الازدواجية اللغوية (العربية+لغة أجنبية) إلى التعدد اللغوي (العربية+لغتين أجنبيتين على الأقل).

١ - يقصد باللغة الأجنبية الثانية في السلك الثانوي التأهيلي في المنظومة التربوية المغربية إحدى اللغات الآتية، الإنجليزية أو الاسبانية، أو الألمانية، أو الإيطالية، أو الألمانية، ويكون اختيار المتعلم بين إحدى هذه اللغات لتكون لغته الأجنبية الثانية إضافة إلى اللغة الفرنسية الإجبارية، وفي بعض الأحيان يتم اختيار اللغة المدرسة حسب توفر هيئة التدريس التي ستدرسها.

- لغة التدريس هي اللغة العربية ويتم تفعيل مبدأ التناوب اللغوي بتدريس بعض المواد في الثانوي في المدى القريب بالفرنسية، والمدى المتوسط في الإعدادي، وبالإنجليزية في الثانوي على المستوى المتوسط.'' (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ٢٠١٥، الرافعة ١٣ المادة ٨٥).

يظهر من خلال ما سبق أن السياسة اللغوية التي ينهجها المغرب في المنظومة التربوية تطمح إلى الانفتاح على اللغات مع عدم التفريط في اللغات الوطنية، لكن كيف نتصور نتائجها على الواقع العملي حيث «سيجد الطفل نفسه ملزما بتعلم ما يلي:

- اللغة العربية المغربية(لغة أم)
- اللغة العربية الفصحى (لغة اكتساب وتعلم)
- الأمازيغيات (لغات أم)
- الأمازيغية الموحدة (لغة اكتساب ثانية)
- اللغة الفرنسية (لغة تفتح أولى ملزمة)
- اللغة الإنجليزية (لغة تفتح ثانية ملزمة)

بما مجموعه ست لغات ومعدله ثلاث أبجديات: عربية ولاتينية وفينيقية (الأمازيغية)» (الدهري، ٢٠٠٨، ص٥٧٨).

كما أن تدريس العلوم الحديثة يتميز بمفارقة عجيبة في المغرب حيث يتم تدريسها في المراحل ما قبل الجامعة باللغة العربية لكنها تلقن في الجامعة بكل مستوياتها باللغة الفرنسية مما يحدث للطلاب اضطرابا معرفيا على مستوى اكتساب العلوم التي يدرسونها حيث يقول (فؤاد بوعلي، ٢٠١٢، ص٤) في هذا الصدد: «وقد تميز التعليم المغربي من ثم، بسيطرة شبه مطلقة للفرنسية لكونها لغة تدريس العلوم التجريبية والطبيعية في التعليم الجامعي، مقابل تدريس هذه العلوم بالعربية في التعليم الثانوي مما أنتج ارتباكا في مستوى التحصيل العلمي».

٣- أنماط التواصل اللفظي في الفضاء العمومي في المغرب

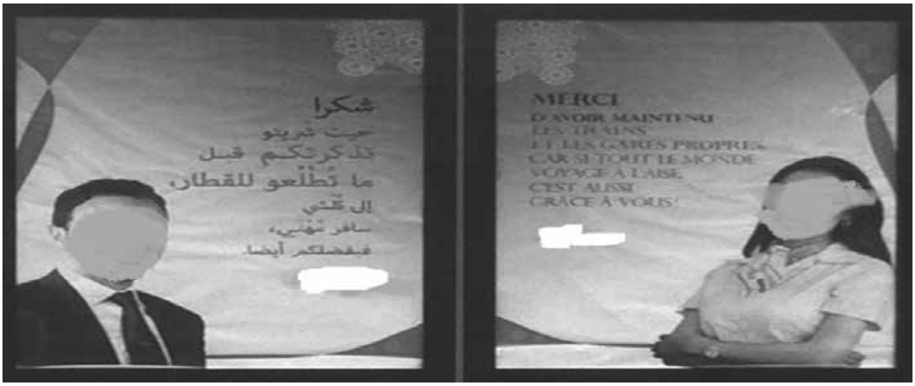
نقصد من التطرق إلى الوضع اللغوي في الفضاء العمومي ما يسميه كالفي البيئة اللغوية أوالمحيط اللغوي(كالفي ٢٠٠٩، ص٦٢)، ويشمل مختلف الملصقات

واللوحات الإشهارية في الشوارع العامة واللافتات، وعلامات التشوير وغيرها مما يتميز به الفضاء العمومي، ويستعين باللغة لأداء وظائفه، والبيئة اللغوية مجال خصب للتأمل والبحث، نظرا لما تعرفه من فوضى لغوية لا يربطها أي خيط ناظم، ولا توجد قوانين أو نصوص تشريعية في المغرب تحدد اللغة التي ينبغي أن تكتب بها أو تنظم هذا الشأن مما يجعل المشهرين يعرضون منتوجاتهم بأي لغة شاؤوا، وهذا ما أفرز ظاهرة لغوية غريبة، إذ أصبحنا نرى في شوارعنا لغة هجينة، تكتب أحيانا بحروف لاتينية لتؤدي معنى من معاني العامية المغربية كما سنرى من خلال الأمثلة، أو تكتب باللغة الفرنسية، لكن الظاهرة الغالبة في البيئة اللغوية في المغرب هي استعمال العامية المغربية في الإشهارات، بل إن بعض الدعايات الرسمية التي تقوم بها بعض المؤسسات الرسمية صارت تكتب بهذه التنويعة اللغوية، مما يوحي بأن هذا التوجه نحو التلهيج توجه يتم عن وعي وقصد، في إهمال تام للغة العربية التي تعد اللغة الرسمية الأولى في المغرب حسب منطوق الدستور، لكن القوانين المنظمة لاستغلال الفضاء العمومي في المغرب تخلو من أي بند يتحدث عن الجانب اللغوي في المنشورات والملصقات وواجهات المحلات التجارية، رغم ما يمثله هذا الجانب من خطورة على السلوك اللغوي، إذ إن «الإعلانات التجارية، ولغتها جزء من البيئة اللغوية السماعية لاكتساب اللغة، ومن هنا ينبغي أن توجه نحو لغة عربية تتراوح بين الفصيحة والفصيحة الميسرة وألا يسمح بنشر أو إذاعة أي إعلان تجاري بالعامية» (القعود، ١٩٧٧، ص١١٩)، لأن وضع اللغة العربية في مجال الإشهار كما يقول (حفيظ، ٢٠٠٣، ص٩٩).

٣ - ١ نماذج من بعض الإشهارات الخاصة والرسمية في المغرب:

الصورة تحتوي على ملصق تستعمله إدارة السكك الحديدية في المغرب، ويظهر في الصورة أن اللغتين اللتين كتب بهما المضمون هي اللغة الفرنسية والعامية المغربية، ولا وجود للغة العربية الفصيحة، والمعنى الفصيح لما هو مكتوب في الصورة: (شكرا لأنكم اقتنيتم تذاكركم قبل أن تصعدوا إلى القطار، إذا سافر الجميع باطمئنان فبفضلكم أيضا).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجاريا



كما نلاحظ أن هذه الصورة التي تنبه إلى خطورة ظاهرة الرشوة كتبت كذلك بالعامية المغربية رغم أنها صادرة عن جهة حكومية هي إحدى الجماعات الحضرية بالمغرب التابعة لوزارة الداخلية ومعنى ما هو مكتوب (إيَّاكم والرشوة).

أما هذا النموذج الذي تستعمله إحدى شركات الاتصالات في المغرب فهو ما يمكن أن نطلق عليه المسخ اللغوي إذ يعبر عن معاني عامية بحروف لاتينية وتعني الصورة الأولى بالعربية الفصيحة: (الآن يوجد مع من)، أما الصورة الثانية فتعني:(غيِّر صوتك، غيِّر صوتك واضحك مع أصدقائك).

فالملاحظ من خلال هذه العينة من الملصقات ذات المضامين المختلفة والتابعة لجهات مختلفة منها ما هو تابع لجهات رسمية ومنها ما هو تابع لشركات خاصة، أن اللغة الموظفة فيها هي إما العامية المغربية، أو تنويعة لغوية هجينة لا هي بالفرنسية ولا هي بالعربية كما هو الحال في المثالين الأخيرين الذين كتبا بحروف لاتينية لكنهما يحملان دلالة خاصة بالعامية المغربية، فهذا الإشهار لا يشهر البضاعة التي يروج لها فحسب ولكنه يشهر اللغة كذلك ويعمل على تكريس وضع لغوي معين، كما أنه يكره المتلقي على استسهال اللغة المستعملة. (حفيظ، ٢٠٠٣، ص١٠٠).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

إجمال:

إذا تقرر أن الوضع اللغوي في المغرب، على وجه العموم، مبلقن لسانيا من حيث الاستعمال، جراء تقويض سلطة الواقع لسلطة النص وتعارضهما كما ظهر لنا مما سبق، تعين على واضعي السياسة اللغوية-على وجه الخصوص- أن يتصدوا لهذا التقويض والتعارض بالنقد، بغية درء آفاته وإخراج السياسة اللغوية من ضيق النص المكتوب المنفصل عن الواقع إلى سَعة النص المتكامل الذي يزدوج فيه التشريع بالاستعمال، إذ بفضل هذا التصدي يتمكن واضعو السياسات اللغوية بالمغرب، من أن يمحوا من أذهان المسؤولين -الناطقين مقولة (الخضوع للأمر الواقع) التي تفتقد إلى الدليل المشروع و المقبول ويحيوا في أنفسهم المقولة التي تضادها وهي (وجوب تغيير الواقع اللغوي الهجين)، ما دام المنطق يقضي ببطلان الجمع بين نسقين لغويين متعارضين، وأن يوضحوا للعامة و الخاصة كيف أن التهجين اللغوي و البلقنة اللسانية متى اتسعت دائرتها، لا تكون إلا ضررا، و الضرر ينبغي أن يزول عاجلا أو آجلا، و يبينوا للمتكلمين أن الازدواج اللغوي مهما ذاع و انتشر، و عظم شأنه لا ينتج إلا وضعا تواصليا مشوها وشاذا، والشاذ هو الآخر ينبغي أن يزول، حالا أو مستقبلا بانقطاع الأسباب التي أفرزته، وبفضل هذا التصدي-في تقديري- يستطيع واضعو السياسة اللغوية أن ينهضوا همم قومهم إلى تغيير الواقع الهجين الذي ظاهره-دعوى أصحابه - المصلحة والضرورة، وباطنه المضرة و الضعف.

وعلى الإجمال، فإن الإصلاح اللغوي الحق لن يتحقق إلا بتضافر جهود مختلف الفاعلين وفي طليعتهم واضعو السياسات اللغوية بالبلاد، متى حرصوا على خلق سياسة لغوية مغربية على مقتضى دستور المغاربة وخصوصيتهم الثقافية، فضلا عن قطع الصلة بمختلف النماذج اللسانية التواصلية المنقولة القائمة على التداخل اللغوي و التهجين النصي، الذي كشفت الدراسات الحديثة عن آفاته و مساوئه في حقل اللغة، و بخاصة في الفضاء العمومي ومجال السمعي البصري، و قطاع التعليم.

المصادر والمراجع

- بلعيد، صالح. (٢٠١٣). حقوق اللغة الرسمية، في التعدد اللساني واللغة الجامعة ج2، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر.
- بوعلي، فؤاد. (يناير٢٠١٢). النقاش اللغوي والتعديل الدستوري في المغرب، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، معهد الدوحة، يناير.
- الجريدة الرسمية، المغرب. (أكتوبر ٢٠١٢). ٦ ذو الحجة ١٤٣٣-٢٢ أكتوبر ٢٠١٢ عدد ٦٠٩٣.
- حسن، عبد العزيز محمد. (٢٠٠٩). علم اللغة الاجتماعي، مكتبة الآداب، القاهرة.
- حفيظ، محمد. (مارس٢٠٠٣). عن وضع اللغة العربية في الإشهار المغربي: من أجل علاقة طبيعية، في العربية في الإشهار والواجهة، إشراف د عبد القادر الفاسي الفهري، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.
- الدهري،آمنة. (٢٠٠٨). لغة الطفل العربي وعصر العولمة، (وثائق ودراسات مؤتمر لغة الطفل العربي وعصر العولمة ١٦-١٩ فبراير ٢٠٠٨)، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- الفيلالي، عبد الكريم. (٢٠١٢). السياسة اللغوية في المغرب: نظرة في دستور ٢٠١١، مجلة المستقبل العربي.
- القعود، عبد الرحمن. (١٩٩٧). الازدواج اللغوي في اللغة العربية ط1، الرياض.
- كالفي، جون لويس. (٢٠٠٩). علم البيئة اللغوية التجريبي في علم اللغة الحديث، ترجمة: المركز الثقافي للتعريب والترجمة، دار الكتاب الحديث.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب. (٢٠١٥). الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم ٢٠١٥-٢٠٣٠.
- مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المغرب.(٢٠١١). البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك الابتدائي.

- الموقع الرسمي لإذاعة ميدي1 وقناتها تم تصفحه بتاريخ ٢٨-١٢- ٢٠١٥ من: http://www.medi1.com/radio/programme.php
- الموقع الرسمي للقناة الثانية بالمغرب تم تصفحه بتاريخ ٣٠-١٢-٢٠١٨ من: http://www.2m.ma/GuideTV2/(selected_date)/1451520000#/jour
- وزارة الاتصال، المغرب. (٢٠٠٣). قانون الاتصال السمعي البصري ٠٣, ٧٧.
- وزارة الاتصال، المغرب. (٢٠١١). الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، دفاتر تحملات الإذاعات الخاصة.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المغرب. (١٩ أكتوبر ٢٠١٥). مذكرة وزارية بشأن لغة تدريس المواد العلمية.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المغرب. (٢٠٠٦). مذكرة رقم:٤٣ متعلقة بالهندسة البيداغوجية وتوزيع المواد الحصص بمختلف مستويات سلكي التعليم الثانوي.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المغرب.(٢٠١١). البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك الابتدائي، مديرية المناهج.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، بالمغرب. (٢٠٠٠). الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في ألمانيا: استقراء تاريخي

د. مالك محمد عبّاد الوادعي [١]

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تجربة جمهورية ألمانيا الاتحادية في قضية السياسة والتخطيط اللغويين؛ وذلك من أجل الاستفادة من تلك التجربة في عملية التخطيط اللغوي للغة العربية والإسهام في بناء سياسة لغوية سليمة وناجحة في الوطن العربي، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، حيث استعرض أبرز جهود الحكومة الألمانية المتعلقة باللغة من خلال المؤسسات الرسمية ذات العلاقة المباشرة باللغة الألمانية، التي عملت لعقود متتالية من الزمن على التخطيط و وضع السياسات اللغوية التي تصب في مصلحة اللغة الألمانية وذلك من خلال بعدين أساسين، هما: بعد التغلب على اللغة الأجنبية لصالح اللغة الأم، وبعد القضاء على التنوع اللغوي الإقليمي. تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تناولت اللغة الألمانية وكتبت باللغة العربية لتكون عونًا للباحثين والمهتمين باللغة العربية والتخطيط لها في الوطن العربي؛ إذ إن بناء سياسة لغوية ناجحة تسهم في خدمة اللغة العربية لا يمكن أن يتحقق بشكل كامل بمعزل عما عليه الوضع في اللغات والثقافات الأخرى ومنها الألمانية.

مقدمة:

إن تاريخ تطور أي لغة في العالم ليس تاريخًا مقتصرًا على الأدب الجميل فحسب، والمقصود بذلك لغة الأدباء والشعراء والمفكرين أو ما يطلق عليه اللغة عالية المستوى

١ – أستاذ علم الترجمة والعلوم الألمانية وآدابها المساعد، قسم اللغات الحديثة والترجمة، كلية اللغات والترجمة– جامعة الملك سعود، البريد الإلكتروني: malwadie@ksu.edu.sa

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أو اللغة الراقية للعلماء. ولذلك، يجب علينا إمعان النظر أيضا في أنماط اللغة المختلفة كلغة العلوم، ولغة الإدارة، ولغة السياسة، ولغة الاقتصاد، ولغة التكنولوجيا، وكذلك اللغة العامية العفوية لمختلف الفئات الاجتماعية. ولقد اهتم اللغويون الألمان على مر التاريخ بتطوير لغتهم والعناية بها، عبر دراسة مظاهرها المتعددة، كما يتضح لمن يتابع ما يكتب باللغة العربية عن الدول الناطقة باللغة الألمانية، أن هنالك ندرة في الموضوعات العربية التي تتناولها وعلى وجه الخصوص موضوع السياسة والتخطيط اللغوي في ألمانيا. لقد ظهرت اللغة الألمانية متأخرة نسبياً بوصفها لغة ذات قوة وأهمية على المستوى العالمي، وذلك بالمقارنة باللغات الحية الأخرى ومنها اللغتان الإنجليزية والفرنسية، حيث إن الدول الناطقة بالألمانية في الماضي البعيد لم يكن لديها قوة سياسية واقتصادية وثقافية مهيمنة بخلاف ما كان عليه الحال بالنسبة للغتين الإنجليزية والفرنسية. ولذلك كانت التنمية اللغوية في ذلك الوقت شبه معطلة في الدول الناطقة بالألمانية. إضافة إلى ذلك فإن اللغة الألمانية الحديثة تعد واحدة من أهم اللغات على مستوى العالم، حيث يربو عدد المتحدثين بها – بوصفها لغة أم – على ١٠٠ مليون نسمة، وتمثل اللغة الوطنية لكل من جمهورية ألمانيا الاتحادية والنمسا وسويسرا ولكسمبورغ، وهي اللغة الأم لكثير من سكان بلجيكا، إلى جانب أنها واحدة من لغاتها الرسمية الثلاث إلى جانب اللغة الفرنسية والهولندية. كذلك تعد اللغة الأم لسكان مقاطعة جنوب تيرول Tyrol في إيطاليا وشريحة من الأقليات داخل رومانيا. ولمحدودية مساحة الدراسة التي بين أيدينا، فسوف تقتصر على تناول السياسة والتخطيط اللغويين في جمهورية ألمانيا الاتحادية، وتسليط الضوء عليهما، حيث نتطرق في البداية للمحة حول أهم الأحداث التي مرت بها اللغة الألمانية، وبعد ذلك نقدم صورة عن دور الاقتصاد وكذلك السياسة في خدمة اللغة الألمانية وذلك بمناقشة الخطوط العريضة للسياسة اللغوية في ألمانيا، ومن ثم نتحدث عن اللغة الألمانية وكيف أصبحت وسيلة للتضامن والوحدة للشعب الألماني، ومن الأشياء المهمة التي سوف نتناولها في دراستنا موضوع الدعم الحكومي للغة الألمانية خارج حدود ألمانيا، وأيضا تأسيس مجلس خاص يهتم بشؤون اللغة الألمانية، كما أن هنالك كثيرًا من النقاشات والحوارات التي عقدت في المانيا حول السياسة اللغوية، وسوف نقدم موجزًا لأهم الموضوعات المطروحة للنقاش

حول اللغة الألمانية واللغات الأخرى الأجنبية، كما سنتناول موضوع الدراسة في ألمانيا بلغة غير اللغة الألمانية، وفي ختام الدراسة نقدم خلاصة لأهم نقاطها، وأيضا قائمة بأهم المراجع الألمانية التي استند إليها الباحث في دراسته.

لمحة تاريخية:

لا شك أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في جميع دول العالم بما فيها الدول الناطقة بالألمانية، التي ينبغي علينا إدراك هذا الارتباط كي نفهم المراحل التاريخية التي سبقت ظهور اللغة الألمانية الحديثة بوصفها لغة وطنية لهذه الدول الأوروبية الأربع: ألمانيا والنمسا وسويسرا ولكسمبورغ، حيث إن هذا الظهور لم يكن من قبيل الصدفة، بل مر بمراحل تاريخية من التخطيط (ديترش، ١٩٩٢:٦١).

لقد كانت جميع الدول الأوروبية في الماضي البعيد بما فيها ألمانيا والنمسا وسويسرا ولكسمبورغ دولاً إقطاعية، تأثرت مجتمعاتها في ذاك الوقت بالسياسة القائمة، الأمر الذي انعكس على جميع الجوانب المرتبطة بالشّعوب الناطقة بالألمانية الاجتماعية والحياتية بما في ذلك اللغوية، حيث نشأ ما يمكن تسميته بالازدواج اللغوي داخل المجتمع الواحد. ولقد كانت اللغة اللاتينية لغة المثقفين في ألمانيا والنمسا وسويسرا ولكسمبورغ كسائر دول أوروبا لأسباب تاريخية ثابتة، منها سقوط الإمبراطورية الرومانية، واستمرار بقاء اللاتينية نظراً لأن معظم العلوم قد دونت بها، ولغة الكنيسة الخاضعة لسيطرة ما تبقى من السياسة الرومانية البائدة. إلى جانب أن لغة الشعب وهي الألمانية قد عانت كثيراً ولم تتمكن من الظهور بوصفها لغة وطنية لألمانيا والنمسا وسويسرا ولكسمبورغ نتيجة الظروف الاقتصادية الصعبة التي مرت بها أوروبا آنذاك، والتي لم تمكنها من ذلك. إلا أنه فور تغير الظروف السياسية في أوروبا بشكل عام وفي ألمانيا والنمسا وسويسرا ولكسمبورغ بشكل خاص عبر سقوط السيطرة السياسية الإقطاعية، وبروز السياسة الرأسمالية وما ترتب عليها من نشوء دول ذات سيادة، وأيضاً دول أوروبية استعمارية، راحت اللغة الألمانية تأخذ

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مكانتها بوصفها لغة وطنية ذات استقلالية وقوة (كروم، ١٩٩٦: ٥٢).

لقد كانت محاولة مارتن لوثر Martin Luther ترجمة الإنجيل من اللغة اللاتينية إلى اللغة الألمانية في القرن السادس عشر الانطلاقة الحقيقية لجعل اللغة الألمانية لغة مكتوبة، ولعل أول محاولة كذلك لجعل اللغة الألمانية اللغة الوطنية الرسمية في ألمانيا والنمسا وسويسرا ولكسمبورغ كانت في عام ١٨٧١م، وهو العام الذي قامت فيه الإمبراطورية الألمانية في عهد القيصر الألماني فيلهيلم الأول (أمون، ١٩٩١: ٧٤).

وعلينا ألا نغفل هنا ما يسمى بالإيديولوجية الوطنية الاحتكارية التي صاحبت السياسة الرأسمالية، تلك التي أدت الى اندثار كثير من اللغات واللهجات القومية المحلية الصغيرة داخل الوطن الواحد داخل أوروبا بما فيها ألمانيا والنمسا وسويسرا ولكسمبورغ، والاهتمام فقط بلغة الوطن الواحد، وهي اللغة الألمانية الحديثة. ففي ألمانيا كان هنالك لغات ولهجات قومية أخذت في الأفول، منها على سبيل المثال لا الحصر: البلات دويتش والبافارية والفرنكينية والسوابية والألمانش والنيدررايينش والكولش والتورينقش والأوبيرسيكسش والهيسش والبيفيلسش (هارتمان، ١٩٩٣: ٤٣).

وفي النمسا أصبحت اللغات التي يتحدث بها بعض السكان الأصليين غير ذات أهميه وأقل استخداماً على الصعيد الرسمي، مثل: اللغة السلوفية واللغة الكرواتية واللغة السلوفاكية واللغة المجرية واللغة التشيكية.

أما بالنسبة لسويسرا فإن اللغة الوطنية الرسمية هي الألمانية بالاشتراك مع ثلاث لغات وطنية أخرى، وذلك وفقا للمادة الرابعة من القانون الأساسي للاتحاد السويسري التي تنص على أن تكون الألمانية والفرنسية والإيطالية والرومانشية (إحدى اللغات اللاتينية القديمة) اللغات الوطنية المعتمدة في سويسرا.

كذلك الحال بالنسبة لدولة لكسمبورغ التي دخلت تحت الوصاية الألمانية منذ الحرب العالمية الأولى، وتأكيد تبعيتها للغة الألمانية بعد الحرب العالمية الثانية، على الرغم من تأثرها الشديد باللغة الفرنسية، سواء في لغة الحديث أو النطق باللغة الألمانية.

كما أن الدول الناطقة بالألمانية لم تهمل اللغات الأجنبية الأخرى من الناحية العلمية المعرفية، بل أطرتها داخل العمل المجتمعي عبر وضع خطط لتعليمها داخل المدارس مثل اللغة اللاتينية واللغة اليونانية واللغة العبرية، مع الحرص على ألا يتحدث المواطن غير اللغة الألمانية بوصفها لغة قومية (كريست، ١٩٨٦: ٦٦).

وعندما نتحدث عن التخطيط اللغوي، علينا أن نذكر علماء اللغة في الولايات المتحدة الأمريكية الذين اهتموا بهذا المجال في فترة السبعينات بشكل فعلي داخل إطار علم اللغة الاجتماعي. ونظراً لكون جمهورية ألمانيا الاتحادية في عصرنا الحديث هي الدولة الأكثر سكاناً بما يزيد عن ٨٢ مليون نسمة. إلى جانب أنها الأهم في قارة أوروبا والعالم من الناحية الاقتصادية والسياسية مقارنة بالدول الاخرى الناطقة بالألمانية بوصفها لغة وطنية.

الإمبراطور شارلمان واللغة الألمانية:

طور عالم اللغة الألماني مولنهوف Müllenhoff (1818–1884) في عام ١٨٦٣ إحدى النظريات التي أطلق عليها النظرية الاستمرارية للغة الألمانية المكتوبة، والتي تدرس حالة اللغة الألمانية منذ العصر الألماني القديم حتى الحديث. حيث قام مولنهوف بتقسيم اللغة الألمانية بشكل مستمر إلى عدة مراحل. يفترض مولتهوف Müllenhoff أن اللغة مرتبطة بالكتابة وأن بدايات اللغة الألمانية يمكن إرجاعها إلى شارلمان (٧٦٨–٨١٤) ومحاكمه. وترتكز أطروحته على حقيقة أن الفجوة بين اللاتينية والعامية الألمانية تم سدها في ذلك الوقت عبر الإصلاح التربوي لشارلمان والباحثين في الفرانكونية والأنجلو ساكسونية في بلاطه في مدينة آخن الألمانية. فلقد قام شارلمان في عام ٧٩٤ في سياق إصلاحه بتكليف رجال الدين إلى ترجمة أهم نصوص الكنسية إلى اللغة العامية الألمانية الدارجة. ولذلك من المرجح أن القرن الثامن الميلادي هو القرن الذي شهد حركة حقيقية في سبيل الخروج من مظلة اللغة اللاتينية والانتقال إلى استخدام اللغة الألمانية. وبإدخال التقاليد المكتوبة في اللغة الألمانية، حدث التحول اللغوي والاجتماعي إلى الألمانية في مملكة شارلمان المسيحية (كريست، ١٩٨٦: ٧٣).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الخطوط العريضة للسياسة اللغوية في ألمانيا:

يؤكد هابرماس (١٩٨١:٢٩٣) إمكانية القول بأن هنالك ثلاثة مسارات اجتماعية رئيسة يتم فيها اتخاذ القرارات المتعلقة بالتخطيط ورسم السياسات اللغوية العريضة في جمهورية ألمانيا الاتحادية، وهي على النحو الآتي:

- مسار السياسة اللغوية الرسمية: يوصف هذا المسار بأنه يهتم بمعالجة موضوع اللغات المستخدمة في أجهزة الدولة المختلفة، خاصة في مجال الإدارة والعدالة، إضافة الى ذلك تتم متابعة ودراسة وسائط الاتصال الجماهيري وأيضا مؤسسات الدولة الثقافية المتنوعة.
- مسار السياسة اللغوية التعليمية: تجدر الإشارة إلى أنه تتم مناقشة كل القرارات المتعلقة باللغات في المدارس وأيضا على مستوى التعليم العالي في جميع الولايات الألمانية، حيث يسود التصور بأن سياسة اللغة المدرسية وكذلك الجامعية هي بشكل عام وسيلة لتشكيل اللغة الاجتماعية وضمان الممارسة الديمقراطية في المجتمع.
- مسار السياسة اللغوية العامة: يتمحور اهتمام هذا المسار حول التشجيع الرسمي لرعاية المشاريع المعنية بدعم اللغة الألمانية، ومراقبة الاستخدامات اللغوية العامة والموافقة عليها أو رفضها لاستخدام اللغات الأخرى، ومثال على ذلك، نذكر وسائل الإعلام التي تبث بلغات أخرى غير الألمانية، والتي أصبحت ذات أهمية متزايدة نتيجة للعولمة المتنامية للاقتصاد والاتصالات، والتي تحدث خارج مجال التأثير المباشر لسياسة اللغة. كما أن هنالك أنظمة فرعية مستقلة داخل المجتمع الألماني تتطلب التعامل مع بعض اللغات غير الألمانية التي لم يعد من الممكن تجاهلها، حيث إنها أصبحت جزءًا من السياسة اللغوية الرسمية أو سياسة اللغة العامة.

السياسة والاقتصاد في خدمة اللغة الألمانية:

كما سبق وذكرنا في مقدمة هذه الدراسة، إن اللغة اللاتينية بوصفها لغة العلم والتواصل الرسمي في أوروبا قد حافظت على هذا الدور على الرغم من سقوط

الإمبراطورية الرومانية، واستمر ذلك حتى بداية ما يسمى بالعصور الوسطى، حيث بدأت اللغة الألمانية الحديثة في الظهور بوصفها لغة مكتوبة، وباتت مع الوقت الرمز الأهم للهوية والسياسة الألمانية. وفي شهر مايو من عام ٢٠٠١م قام مدير معهد اللغة الألمانية بجامعة مانهايم Manheim البروفيسور جيرهارد إشتيكيل Gerhard Stickel بإعداد مذكرة تضم مجموعة من الأفكار والمقترحات التي تخدم اللغة الألمانية وتسهم في استمراريتها ليس داخل البلدان المتحدثة بها بوصفها لغة رسمية فحسب، بل خارجها كذلك، حيث وزعت هذه المذكرة على السياسيين في مختلف الوزارات والولايات الاتحادية بجمهورية ألمانيا الاتحادية، وسعى هذا العالم إلى إيصال رسالة إلى السياسيين في ألمانيا يحذرهم فيها من الجوانب السلبية للعولمة، وما قد يترتب عليها من تشابك كبير لمصالح الدول على المستوى الاقتصادي والسياسي، مما قد يتسبب في تراجع الاقتصاديين والسياسيين الألمان عن الحفاظ على لغتهم وتمسكهم بها بوصفها لغة التواصل مع المجتمع الخارجي والاكتفاء باستخدام اللغة الإنجليزية. وسوف يؤثر هذا سلباً في الأدب الألماني، إلى جانب اللغة الألمانية خارج البلدان الناطقة بها، حيث إن الدافعية سوف تقل عند بقية الدول لتعلم اللغة الألمانية نتيجة عدم الحاجة إلى التعامل بها (إشتيكل، ٢٠٠١:٣٤). كذلك فإن الدافعية سوف تقل لدى الألمان للالتحاق ببعض التخصصات في الجامعات الألمانية التي تهتم باللغة مثل: تعليم اللغة الألمانية لغير الناطقين بها، والسبب الرئيس سوف يكمن في قلة الفرص الوظيفية لتعليم اللغة خارج الدول غير الناطقة بها. كما طالب البروفسور جيرهارد إشتيكيل Gerhard Stickel بمزيد من الاهتمام بالمهاجرين واللاجئين الى ألمانيا وخصوصا أطفالهم، وضرورة تقديم دورات مكثفة لهم في اللغة الألمانية، لكي يتمكنوا من الاندماج في المجتمع مع حفاظهم على لغتهم الأصلية. ومن أبرز هؤلاء المهاجرين: الأتراك والأكراد والإيطاليين واليونانيين والمغرب العربي والروس والبولنديين. كما تطرق البروفسور جيرهارد إشتيكيل Gerhard Stickel إلى دور العلماء والمثقفين الألمان في نشر ثقافتهم والحفاظ عليها، وذلك من خلال النشر باللغة الألمانية وإلقاء محاضرات بها (قنوتزمان، ١٩٩٣:٢٤).

والثابت هنا أن الاهتمام باللغة الألمانية قد حظي بدعم الساسة الألمان على مر التاريخ، لا سيما في سبيل نشر لغتهم خارج ألمانيا والدول الناطقة بها بوصفها لغة رسمية، إلا أن هذه اللغة قد أضحت كما ذكر سيمون (Simon 39:1996) رمزاً للاضطهاد العنصري إبان حكم النازية لألمانيا بقيادة هتلر، وهيمنة ما أطلق عليه آنذاك الوقت بالإمبريالية اللغوية. لذا فإن الساسة الألمان قد بدأوا مرحلة جديدة من مراحل الاهتمام باللغة الألمانية، والحفاظ عليها بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، حيث صنف ليبيرت (Lippert 97:1996) ذلك في خمس مراحل، تأتي على النحو التالي:

المرحلة الأولى: بدأت في نهاية عقد الخمسينيات وبداية الستينيات، حيث كان هنالك نشاط سياسي واضح لدعم الثقافة الألمانية في المؤسسات التعليمية داخل ألمانيا وخارجها ووضع الخطط المناسبة لذلك.

المرحلة الثانية: بدأت في عقد السبعينيات، حيث زاد حجم التعاون الخارجي، وتم توقيع اتفاقيات تعاون مع دول مختلفة بشأن تبادل الطلاب المهتمين بتعليم اللغة، ودعمهم أكاديمياً ومادياً، وظهر في ذلك الوقت شعاران، أحدهما: الثقافة للجميع، وثانيهما: جسور عبر الحدود. وقد أكد بايسيرت (Peisert 355:1978) على أن مثل هذه الشعارات باتت جزءاً رئيسًا من السياسة الثقافية في الشؤون الخارجية الألمانية. كما لوحظ أيضاً في هذه المرحلة محاولة تقديم اللغة الألمانية بوصفها لغة علم، وتجنب التركيز على مصطلح اللغة الوطنية أو القومية.

المرحلة الثالثة: بدأت فعلياً عام ١٩٨٢م وفق ما ذكره ليبيرت (Lippert 147:1996)، وهو العام ذاته الذي تولى فيه الائتلاف الليبرالي المسيحي السلطة في ألمانيا، حيث أكد المستشار الألماني آنذاك هيلموت كول Helmut Kohl ضرورة بذل مزيد من الجهد في سبيل دعم اللغة الألمانية خارج ألمانيا. كما أوضح شنايدر (Schneider 125:2000) بأنه قدم للحكومة الألمانية في شهر أغسطس من عام 1985م تقريراً يتناول أهمية اللغة الألمانية ووضعها على مستوى العالم.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المرحلة الرابعة: بدأت عام ١٩٩٠م وهو العام الذي توحدت فيه ألمانيا الشرقية مع ألمانيا الغربية، وتلاها انتهاء الحرب الباردة وزيادة الترابط السياسي بين دول الاتحاد الأوروبي. إلى جانب العولمة وما ترتب عليها من ضرورة التوسع في الانفتاح على الثقافات الأخرى، وتلتها المرحلة الخامسة في زمن المستشار الألماني شرودر Schröder عام ١٩٩٨م التي شهد فيها دعم اللغة الألمانية شيئًا من التراجع في خارج ألمانيا لا سيما في دول شرق أوروبا، نتيجة سياسة التقشف الاقتصادي الذي انتهجته الحكومة في ذلك الحين.

اللغة الألمانية وسيلة للتضامن والوحدة:

على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها الحكومة الألمانية في سبيل التخلص من اللهجات القومية داخل ألمانيا، ومحاولاتها الجادة لجعل اللغة الألمانية الحديثة البديل المقبول لهذه اللهجات بوصفها رمزًا من رموز التضامن والوحدة بين أبناء الشعب الواحد، فإن جانباً من هذه اللهجات مازال حاضراً في الاستخدام الشفاهي في ألمانيا. ومن أبرز الأماكن الملاحظ فيها ذلك، برلين وميونخ خاصة في بعض القرى الصغيرة التابعة لهاتين المدينتين.

ولا يفوتنا هنا أن نتحدث عن الحالة الاجتماعية للأسرة التي تمثل دوراً حيوياً في مدى استخدام أفرادها للغة الألمانية الحديثة في تعاملهم اليومي من عدمه، واعتمادهم على اللهجة المحلية المتعارف عليها في محيطهم وبيئتهم الصغيرة.

كذلك، وكما أشرنا من قبل، فقد أثَّر عصر العولمة الذي نعيشه على الجيل الجديد من الشباب الألمان بشأن حفاظهم على لغتهم الألمانية نقية خالية من الكلمات والمصطلحات الدخيلة من اللغات الأجنبية الأخرى مثل اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص، حيث عقدت في السنوات الأخيرة كثير من الندوات والمحاضرات لمناقشة ظاهرة ما أطلق عليه بالألمانية الدنقلش بمعنى الألمانجليزي أو اللغة التي تجمع في مفرداتها خليط من اللغتين الألمانية والإنجليزية، والتي أصبحت منتشرة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بين الشباب الألماني. وقد أرجع معظم الباحثين السبب في ذلك إلى استخدام الإعلام لبعض المصطلحات الإنجليزية داخل النصوص الألمانية من باب الدعاية للمنتج، حيث أضحى هذا الأسلوب مألوفاً للشباب الألماني مع مرور الوقت.

ومن الجوانب الأخرى التي يرى فيها كثير من الألمان مصدراً لتهديد لغتهم الألمانية داخل ألمانيا، هو الاتفاقية التي وقعتها جمهورية ألمانيا الاتحادية مع بقية دول الاتحاد الأوروبي عام ١٩٩٨م والتي تنص على الحفاظ على لغات الأقليات داخل الدول الأوروبية، وبخاصة في الجوانب المتعلقة بالخدمات العامة، حيث قامت ألمانيا على سبيل المثال بإضافة اللغة الفريزية Die Friesische Sprache بجانب الألمانية على بعض اللوحات الإرشادية في شمال البلاد، وهي منطقة تسكنها الأقلية الفريزية (هوفا، ١٩٩٢: ٧٦).

دعم الحكومة للغة الألمانية في الخارج:

في عام ١٩٨٣م تحدث المستشار الاتحادي هيلموت كول في خطابه أمام مجلس النواب الألماني عن أهمية دعم اللغة الألمانية في الخارج، حيث قال: «يجب علينا في الوقت الراهن فعل كل ما في وسعنا في سبيل دعم المدارس الألمانية في الخارج، وذلك أكثر من أي وقت مضى، كما أننا سنعمل جاهدين على جعل اللغة الألمانية في الخارج أكثر أهمية وأكثر انتشارا». وبذلك يمكننا ملاحظة أن تعليم اللغة الألمانية للأجانب داخل ألمانيا وخارجها من أولويات السياسة الألمانية (كروم، ١٩٩٢: ١٠٠).

كذلك يمكن أن نتتبع أحد التقارير الصادرة عن الحكومة الألمانية عام ١٩٨٥م الذي يقول: "اللغة ليست مهمه فقط بوصفها وسيلة للتفاهم والحوار بين الشعوب، بل هي كذلك أداة للتفكير ورمز للثقافة، ولذلك فإن تعلم اللغة مهم جداً كي تفهم ثقافة متحدثيها. ولحرصنا على أن تكون اللغة الألمانية حاضرة في جميع المجالات الأدبية والفلسفية والعلمية والتقنية، يجب علينا أولاً تمكينهم من فهم وإتقان اللغة الألمانية. كما أن العلاقات والاتفاقيات العلمية بين ألمانيا والدول الخارجية تحتم على العلماء من خارج ألمانيا إتقان اللغة الألمانية» (بايسرت، ١٩٧٨: ٥٨).

مجلس اللغة الألمانية:

تأسس مجلس اللغة الألمانية في عام ٢٠٠٣م بدعم مباشر من ثلاث مؤسسات تعنى باللغة الألمانية وثقافتها، وهي:

- جمعية اللغة الألمانية (GfdS).
- معهد غوتة (GI).
- معهد اللغة الألمانية (IDS).

لقد قررت هذه المؤسسات الألمانية الثلاث المذكورة إنشاء مجلس اللغة الألمانية ومقره مدينة فيسبادن الألمانية بهدف تعزيز الثقافة اللغوية في ألمانيا وتعزيز اللغة الألمانية في الخارج بالإضافة إلى المهام الأخرى الخاصة التي تقوم بها، ومنها:

- تنسيق وتحفيز أنشطة المؤسسات المشاركة في خدمة اللغة والثقافة الألمانية.
- التعاون مع المؤسسات المماثلة والدراسات الجيرمانية في الجامعات والمنظمات المهنية، وكذلك دور النشر والناشرين.
- التعاون مع المؤسسات والمنظمات المهتمة بالثقافة واللغة الألمانية في بلدان ومناطق أخرى خارج حدود ألمانيا.

مناقشات حول السياسة اللغوية في ألمانيا:

يقول بيفو (Piepho 1989) و هينرسي (Henrici 1992) بأنه ساد في السبعينات الحديث حول موضوع التنوع الثقافي واللغوي وكان موضوع السياسة اللغوية محور النقاش في ألمانيا، وكانت هنالك أصوات تنادي بالتعددية اللغوية الفردية وذلك وفقا لمبدأ التنوع اللغوي، ولعل من أبرز المحاور التي تمت مناقشتها هي النماذج الآتية:

- نموذج التعددية اللغوية:

قام في بداية السبعينات الميلادية كل من فنكنشتات Finkenstaedt وشرودر Schröder بتقديم نموذج التعددية اللغوية الذي كان يهدف إلى رفض سيطرة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

اللغة الإنجليزية بوصفها لغة مشتركة بين متحدثي الألمانية والأقليات غير الألمانية، ويسمح لهم باستخدام لغتهم الأم، ولقد واجه هذا النموذج انتقادات كثيرة في ألمانيا، ولعل من أبرزها الجهد والوقت الذي يبذل في سبيل فهم كل هذه اللغات المتحدثة (ميلدا، ١٩٩٤:١٩).

- نموذج التنوع الخاضع للرقابة:

في نهاية السبعينات وتحديدًا في عام ١٩٧٩م، تقدم زاب Zapp بمشروع رسم فيه مخططًا لتداعيات السياسة اللغوية في أوروبا آنذاك وصاغ نموذجًا أطلق عليه نموذج التنوع المنظم أو نموذج التنوع الخاضع للرقابة، وتكمن خصوصية هذا النموذج في إنشاء أربع مجموعات لغوية داخل أوروبا، وتكون تحت مظلة اللغة الألمانية واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية وكذلك اللغة الإيطالية (زاب 15 :Zapp 1979–16).

- نموذج همبورقر لتقاسم اللغات:

في عام ١٩٨٠م انطلقت مبادئ تقاسم اللغات وتم إعداد نموذج لذلك يعتمد على فكرة تعليم اللغات الأجنبية المتنوعة في المدارس، حيث يجب تعلم لغة أجنبية ثانية باعتبارها لغة مشتركة في التعليم الثانوي بهدف تحقيق عملية التواصل.

- نموذج بيان مدريد:

شهد بيان مدريد في عام ١٩٨٧م إكمال مشروع استمر لمدة خمس سنوات من البحث والدراسة في سبيل إيجاد طرق جديدة لتحسين التفاهم اللغوي والثقافي في أوروبا بشكل عام، ولقد كانت بداية هذا المشروع من قبل مؤسسة روبرت بوش Robert-Bosch-Stiftung وانتهت به في مؤتمر عقد في مدينة مدريد الإسبانية، حيث أوصى المؤتمر بضرورة العمل على تحقيق النقاط الآتية:

١. العمل على تحقيق سياسة أوروبية لغويه مشتركة.

٢. ضمان الحفاظ على كل لغة أم في كل بلد أوروبي بوصفها أساسًا للهوية ولمهارات التواصل لكل فرد من أفراد المجتمع.

٣. العمل كذلك على إتقان لغتين أجنبيتين على الأقل بجانب اللغة الأم في كل بلد أوروبي.

٤. إعطاء مرونة أكثر ومزيد من التحفيز في تعليم اللغات الأجنبية بوصفه هدفًا من أهداف السياسة المدرسية.

٥. تحفيز التواصل البين ثقافي بين اللغات المختلفة عند تعليمها.

- نموذج كاسل لتدريس اللغات الأجنبية في ألمانيا:

في عام ١٩٩٦م تقدمت رابطة اللغات الحديثة في مدينة كاسل الألمانية بنموذج للسياسات اللغوية المستقبلية والمستهدفة في ألمانيا، حيث عقد لذلك مؤتمر كان شعاره: تعلم مزيدٍ من اللغات وفهمٌ أكثر للثقافات. ومن أهم النقاط التي توصل لها مؤتمر كاسل، الآتي:

١. ينبغي إدخال تعلم اللغات الأجنبية إلى رياض الأطفال.

٢. يجب أن يبدأ تعليم اللغات الأجنبية في ألمانيا من المرحلة الابتدائية.

٣. يجب أن يكون إدخال تعليم اللغات الأجنبية إلى التعليم الابتدائي بمثابة بداية مبكرة لمزيد من تعلم اللغات الأجنبية في المرحلة الثانوية.

٤. يجب تعلم لغتين أجنبيتين على الأقل في نفس الوقت قبل الدخول إلى مرحلة التعليم العالي، كما يجب على كل مدرسة أن تفي بمجموع اللغات المتنوعة التي تقدمها لتلاميذها، وذلك وفقا لمبدأ التنويع المنظم، أي توفر مجموعة واسعة من اللغات الأجنبية لجميع الطلاب في البرامج المؤدية إلى التعليم العالي.

٥. إلزام المدارس المهنية بتدريس لغة أجنبية واحدة على الأقل لطلابها.

٦. تشجيع دراسة اللغات الأجنبية وتعليمها على مستوى التعليم العالي.

٧. الحرص على تعليم اللغات الأجنبية للجميع بمن فيهم الكبار من خلال عقد دورات تدريبية لهم أثناء الخدمة.

٨. ينبغي الاستفادة من وسائل الإعلام الحديثة مثل التلفزيون وبرامج الحاسب والإنترنت في تعليم اللغات الأجنبية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التعليم العالي بغير الألمانية في ألمانيا:

يذكر موتز (٢٠٠٥م) بأنه في عام ١٩٩٨م بدأت بعض الجامعات الألمانية بإقرار درجات علمية جديدة لم تكن موجودة في السابق، حيث أطلق عليها مسارات الدراسات العالمية ويمكن دراستها باللغة الإنجليزية دون الحاجة إلى إتقان الألمانية. في بداية الأمر كانت الدراسة وفق هذه المسارات مقتصرة على بعض التخصصات العلمية ومنها الاقتصاد والهندسة والرياضيات وعلوم الحاسب، ولكن سرعان ما امتدت بعد ذلك إلى مواضيع وتخصصات أخرى ومنها بعض التخصصات الإنسانية، ووفقا للإحصاءات المسجلة في عام ٢٠٠٦م بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي التي تقدم الدراسات العالمية في ألمانيا ١٠٢ مؤسسة تعليمية تضم أكثر من ٦٨٠ مسارًا دراسيًا عالميًا، ولقد كان الهدف الرئيس من فتح هذه المسارات العالمية في المؤسسات التعليمية العالية هو إتاحة الفرصة للطلاب الأجانب من خارج ألمانيا للدراسة فيها باللغة الإنجليزية ودون الحاجة الملزمة لإتقان الألمانية. ولقد كانت الهيئة الألمانية للتبادل الأكاديمي DAAD الداعم الرئيس والمشجع لفتح هذه المسارات.

الخاتمة:

حاول الباحث من خلال هذه الدراسة المختصرة تقديم نبذة سريعة عن السياسة والتخطيط اللغوي في ألمانيا، وهدفه الأساس أن يكون عونًا للمهتمين باللغة العربية والتخطيط لها في الوطن العربي، حيث لاحظنا من خلال العرض المقدم مدى الاهتمام الألماني على مر التاريخ بلغتهم وثقافتهم والعمل على تطويرها والعناية بها ودراسة أوجهها المتعددة، ومراحل ظهور اللغة الألمانية التي تعد متأخرة إلى حد ما بوصفها لغة ذات قوة وأهمية على المستوى العالمي، إلا أن هذا الظهور لم يكن من قبيل الصدفة، بل مر بمراحل تاريخية من التخطيط. إن لغة الشعب الألماني قد عانت كثيراً ولم تتمكن من الظهور بوصفها لغة وطنية لألمانيا والنمسا وسويسرا ولكسمبورغ نتيجة الظروف الاقتصادية الصعبة التي مرت بها أوروبا آنذاك، والتي لم تمكنها من ذلك. من المرجح كما ذكرنا أن القرن الثامن الميلادي هو القرن الذي شهد حركه حقيقية في سبيل الخروج من مظلة اللغة اللاتينية والانتقال إلى استخدام اللغة الألمانية. وبإدخال التقاليد المكتوبة باللغة الألمانية، حدث التحول اللغوي والاجتماعي إلى الألمانية في مملكة شارلمان المسيحية. ولقد كانت محاولة مارتن لوثر بترجمة الإنجيل من اللغة اللاتينية إلى اللغة الألمانية في القرن السادس عشر الانطلاقة الحقيقية لجعل اللغة الألمانية لغة مكتوبة. إلا أن هذه اللغة قد أضحت رمزاً للاضطهاد العنصري إبان حكم النازية لألمانيا بقيادة هتلر، وهيمنة ما أطلق عليه آنذاك الوقت بالإمبريالية اللغوية. لذا فإن الساسة الألمان قد بدأوا مرحلة جديدة من مراحل الاهتمام باللغة الألمانية، والحفاظ عليها بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، كما لوحظ أيضاً في هذه المرحلة محاولة تقديم اللغة الألمانية بوصفها لغة علم، وتجنب التركيز على مصطلح اللغة الوطنية أو القومية. كما استعرضنا بعد ذلك أبرز جهود الحكومة الألمانية المتعلقة باللغة من خلال المؤسسات الرسمية ذات العلاقة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المباشرة باللغة الألمانية، وأصبح من المؤكد لدينا أن هنالك ارتباطاً وثيقاً بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في جميع دول العالم بما فيها الدول الناطقة بالألمانية، كما أن الدول الناطقة بالألمانية لم تهمل اللغات الأجنبية الأخرى من الناحية العلمية المعرفية، بل أطرتها داخل العمل المجتمعي عبر وضع خطط لتعليمها داخل المدارس، مع الحرص على ألا يتحدث المواطن غير اللغة الألمانية بوصفها لغة قومية. إضافة الى ذلك، عملت الحكومة الألمانية على تأسيس مسارات اجتماعية يتم فيها اتخاذ القرارات المتعلقة بالتخطيط ورسم السياسات اللغوية العريضة في جمهورية ألمانيا الاتحادية وهي: مسار السياسة اللغوية الرسمية ومسار السياسة اللغوية التعليمية ومسار السياسة اللغوية العامة. لم تقتصر أيضا الأفكار والمقترحات التي تخدم اللغة الألمانية وتسهم في استمراريتها داخل البلدان المتحدثة بها بوصفها لغة رسمية فحسب، بل خارجها كذلك، وبذلك يمكننا ملاحظة أن تعليم اللغة الألمانية للأجانب داخل ألمانيا وخارجها من أولويات السياسة الألمانية. كما حظي المهاجرون واللاجئون إلى ألمانيا بمزيد من الاهتمام وخصوصًا أطفالهم، وضرورة تقديم دورات مكثفة لهم في اللغة الألمانية، لكي يتمكنوا من الاندماج في المجتمع مع حفاظهم على لغتهم الأصلية، حيث نشأ ما يمكن تسميته بالازدواج اللغوي داخل المجتمع الواحد في ألمانيا. أيضا يلاحظ المتابع بأن العام الذي توحدت فيه ألمانيا الشرقية مع ألمانيا الغربية، تلاه انتهاء الحرب الباردة وزيادة الترابط السياسي بين دول الاتحاد الأوروبي، إلى جانب العولمة وما ترتب عليها، قد أسهم في التوسع والانفتاح على الثقافات الأخرى. وبناء على هذا الانفتاح ظهرت في ألمانيا أصوات تنادي بالتعددية اللغوية الفردية وذلك وفقًا لمبدأ التنوع اللغوي، ومن أبرزها: نموذج التعددية اللغوية ونموذج التنوع الخاضع للرقابة ونموذج همبورقر لتقاسم اللغات ونموذج بيان مدريد ونموذج كاسل لتدريس اللغات الأجنبية في ألمانيا. كما أن هنالك مؤسسات ألمانية أنشأت مجلسًا للغة الألمانية بهدف تعزيز الثقافة اللغوية

في ألمانيا وتعزيز اللغة الألمانية في الخارج بالإضافة إلى المهام الأخرى الخاصة التي تقوم بها. الجامعات الألمانية أيضا كان لها دور في الانفتاح على الثقافات واللغات الأخرى المتعددة، ولعل من أبرزها إقرار درجات علمية جديدة لم تكن موجودة في السابق في النظام التعليمي الألماني، حيث أطلق عليها مسارات الدراسات العالمية، حيث يمكن دراستها باللغة الإنجليزية دون الحاجة الى إتقان الألمانية، ولعل الهدف الرئيس من ذلك هو إتاحة الفرصة للطلاب الأجانب من خارج ألمانيا للدراسة في ألمانيا باللغة الإنجليزية في بعض التخصصات دون الحاجة لإتقان الألمانية.

المراجع:

- Ammon, U. (1991): Die internationale Stellung der deutschen Sprache, Berlin.
- Bartnitzky, H. (1997): Die Mehrsprachigkeit vieler weiterentwickeln und nutzen, um die Mehrsprachigkeit aller zu fördern. Rede zur Fachtagung „Erziehung zur Mehrsprachigkeit in der Grundschule“. Sokrates – Comenius Aktion 2 und das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest, 18-.
- Bausch, K.-R. (1989): Thesen für den Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen nach 1992. In: Kleinschmidt, E. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Tübinger Beiträge zur Linguistik Bd. 340. Tübingen, 3440-
- Christ, H. (1986): Der Fremdsprachenunterricht und das Verhältnis der Sprachen zueinander. In: Hartig, M. (Hrsg.): Perspektiven der Angewandten Soziolinguistik.Tübingen, 107119-. Christ, H. (1989):

Sprachenpolitische Perspektiven. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Hüllen, W./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 100105-.

Dietrich, I. (1992): Die Herkunftsprachen der Migrantenkinder im schulsystem eines vereinigten Europa. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Fremdsprchenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung 40, 6368-.

Gnuzmann, C. (1993): Sprachenpolitik, Fachsprachenlinguistik und fachbezogener Englisch-unterricht, Paderborner Universität.

Haarmann, H. (1993): Die Sprachenwelt Europas. Frankfurt a.M.

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band I und II. Frankfurt a.M.

Habermas, J. (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.

Habermas, J. (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politishen Theorie. Frankfurt a.M.

Henrici, G. (1992a): Sprachenpolitik: Der ewige Traum von einer besseren zukunft für das Sprachenlernen. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung – Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung 40, 7785-.

Henrici, G. (1992b): „Ohne theoretisches Wissen bleibt meine Praxis blind“ In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Die Ausbildung von Fremdsprachelehrern: Gegensatnd der Forschung 33, 103108-.

Henrici, G. (1996): Sprachenpolitisch-didaktische Realitäten und Wünsche. Einige Anmerkungen. In: Funk, H./ Neuner, G. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Berlin, 193200-.

Höffe, O. (1992): Ethik und Politik. Grundmodelle und Probleme

der praktischen Philosophie. Frankfurt a.M.

- Krumm, H.-J. (1992): Sprach(en)politik als Dimension von Fremdsprachenunterricht und Sprachlehrforschung. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung – Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung 40, 97107-.

- Krumm, H.-J. (1996): Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeit. In: Funk, H./ Neuner, G. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Berlin. 147 Lamas de Alsa, B. (1996): Borrador de la ponencia sobre la enseñanza del Alemán en España presentada en el congreso de Kassel.

- Lippert, B. (1996): Auswärtige Kulturpolitik im Zeichen der Ostpolitik. Verhandlungen mit Moskau 19961990-: Bonner Beiträge zur Politikwissenschaft, Münster.

- Motz, M. (2005): Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen? Frankfurt/M. u. a., Lang.

- Münch, W. (1990): Grundzüge einer europäischen Bildungs- und Sprachpolitik. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 29, 2334-.

- Nelde, H.P. (1994): Mehrsprachigkeit und Nachbarnsprachen in Europa am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Forum Angewandte Linguistik 23, 2738-.

- Peisert, H. (1978): Die Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart.

- Schneider, A. (2000): Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg.

- Simon, G. (1996): Europa-Gedanke und Sprachpolitik 1933 bis 1945, in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Sprachpolitik in

Europa – Sprachenpolitik für Europa, Stuttgart: 3945-.

- Stickel, G. (2001): Memorandum: Politik für die deutsche Sprache, Mannheim.

- Zapp, F.-J. (1989): Sprachenvielfalt – Stolperstein für Europa. In: Kleinschmidt, Eberhard (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Tübingen, 913-.

- Zapp, F.-J. (1992): Die Komponente Sprachenpolitik beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung 40, 153155-.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

عرض كتاب: سياسات تعليم اللغة الإنجليزية في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا [1]

تحرير: روبرت كيركباتريك
بقلم: أ.د محمد مازن جلال [2]

(١) عرض عام للكتاب وأهميته:

نشر هذا الكتاب بالإنجليزية في عام ٢٠١٧، ويعد من الكتب المهمة في مجال السياسات اللغوية؛ إذ يتعامل مع كتلة بشرية مهمة ومنطقة من العالم لها تفردها وقيمها المتمايزة، ألا وهي منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تتفاوت دول تلك المنطقة في أحوالها السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ ومن ثم يعرض الكتاب لطيف واسع من العوامل التي تتفاعل مع السياسات اللغويه والتخطيط اللغوي. يوضح الكتاب الخلفيات المتعددة لتدريس الإنجليزية التي تتفاعل مع الأهداف الوطنية للمجتمعات المتعددة بمنطقة شمال إفريقيا والشرق الأوسط، لاسيما الخلفيات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية. وعلى الرغم من انتشار لغات متعددة في تلك المنطقة التي -أحياناً- ما تعاني عديداً من الصراعات الإيديولوجية مع الإنجليزية، إلا أن الإنجليزية باتت واقعاً في تلك المجتمعات، مما يتطلب تخطيطاً دقيقاً وسياسات رشيدة؛ حتى يمكن الجمع بين الأصالة والمعاصرة. يؤكد الكتاب ضرورة التخطيط الرشيد لتدريس الإنجليزية في تلك المنطقة الشاسعة، ومحورية القيم الروحية في

---

١ - بيانات الكتاب:
لغة الكتاب: الإنجليزية
العنوان الأصلي للكتاب:
English Language Education Policy in the Middle East and North Africa
المحرر: روبرت كيركباتريك، عدد صفحات الكتاب: 300 صفحة، دار النشر: سبرنجر ، سنة النشر: 2017.

٢ - أستاذ علم اللغة بقسم اللغة الإنجليزية، وكيل كلية الآداب لشؤون خدمة المجتمع - جامعة السويس - مصر.

تلك المنطقة التي تسعى المجتمعات إلى تأكيدها وفك الاشتباك مع اللغات الوافدة. ويتناول الكتاب كذلك دور العنصر الاقتصادي في تدريس اللغة الإنجليزية، ومدى تأثيره في الحالة العامة لتعليم اللغة داخل المدارس، ويعرض السياسات الخاصة بتقييم واقع تدريس اللغة الإنجليزية الذي يتفاوت من دولة إلى أخرى، وبرامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية التي تتخذ أشكالاً متنوعة ومتعددة. فضلاً عن ذلك، يتتبع الكتاب علاقة الإنجليزية باللغات الأخرى في داخل تلك المجتمعات؛ ومن ثم فالكتاب يقدم مادة متميزة وثرية لمخطِط اللغة وواضِع السياسات.

(٢) عرض فصول الكتاب وتمحيصها:

يبلغ عدد فصول الكتاب ستة عشر فصلاً. تناقش **مقدمة الكتاب (الفصل الأول)** التي كتبها **كيرباترك وعثمان برناوي** لمحة عامة لقضايا السياسات اللغوية المتبعة في **دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا** المتعلقة بتدريس اللغة الإنجليزية- وتوضح مدى حاجة تلك الدول إلى اللغة الإنجليزية؛ لتحقيق أهدافها التعليمية والاقتصادية المنشودة، كما تستعرض المقدمة تأثير التوسع في استخدام الإنجليزية في المنطقة في الهوية الثقافية وغيرها من اللغات. فضلاً عن ذلك، تجلي المقدمة الحالة الراهنة لتعليم اللغة الإنجليزية، والسياسات، والمناهج الوطنية، وإعداد المعلمين، ووسائل التقييم في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. ففي حين أصبحت اللغة الإنجليزية عنصراً رئيساً من عناصر انتشار بعض المعايير السياسية والاجتماعية والتعليمية، الأمر الذي أعطى دفعة للتوسع في دراسة اللغة الإنجليزية واستخدامها في المنطقة، فقد أدى ذلك إلى تقليص أهمية بعض اللغات الأجنبية الأخرى، مثل الفرنسية. يرصد الفصل أيضاً الاعتراضات التي تبديها الأطراف المحافظة في تلك الدول خشية أن يضعف تعليم اللغة الإنجليزية الثقافة التقليدية والقيم الدينية الروحية. وفوق ذلك، يبين الفصل أن الموارد المخصصة لتعليم اللغة الإنجليزية في مختلف بلدان المنطقة غير متكافئة، ويرجع ذلك - جزئياً- إلى اختلاف الأوضاع الاقتصادية والحالة العامة للتعليم في كل بلد من بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

يناقش **الفصل الثاني** الذي يقدمه **أمير أبو الخير وبول ماكليود**، سياسة تعليم اللغة الإنجليزية في **البحرين**. فنظراً لعلاقات البحرين السياسية والتجارية الطويلة مع بريطانيا (التي تستمر حتى الآن)، كانت اللغة الإنجليزية دائماً ذات أهمية لتلك الدولة من الناحية الاقتصادية، ومن ثم فالإنجليزية تدرس الآن من السنة الأولى من التعليم، وهي جزء لا يتجزأ من نظام التعليم البحريني، وأصبحت أيضاً وسيلة للتعليم في العديد من مؤسسات التعليم العالي. يتناول الفصل تاريخ تعليم اللغة الإنجليزية في البحرين، ويذكر بعض التطورات الإيجابية الحالية التي تتمثل في تنفيذ مشروع واسع النطاق لإصلاح المدارس، يركز على تطوير إعداد المناهج الدراسية الوطنية، وتحسين تقنية المعلومات والاتصالات والتقييم المستمر. يعد من الإيجابيات أيضاً ارتفاع عدد البحرينيين الملتحقين بالجامعات على مدى العقود العديدة الماضية، وإنشاء هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب في النظام التعليمي البحريني. وخلافاً لهذه التطورات الإيجابية، تواجه البحرين تحديات عديدة في سعيها لتطوير بنيتها التحتية التعليمية مثل: ضعف مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية وفقر الإعداد، والأداء الأكاديمي. ويطرح الفصل كذلك بعض الاقتراحات حول كيفية التعامل مع تحديات السياسة اللغوية التي تواجهها البحرين، منها: رفع ميزانية التعليم، ووضع استراتيجية للاهتمام باللغتين العربية والإنجليزية، وضرورة وضع المقارنة مع دول العالم بديلاً عن الاكتفاء بالمقارنة مع الإطار الخليجي، وتدريب المعلمين الغربيين على مراعاة الخصوصيات الثقافية، وضرورة ممارسة الأساليب التعليمية التي تحافظ على التراث الثقافي في البحرين. وفي ظل التحديات والتوصيات، تظهر العديد من قرارات سياسات اللغة الإنجليزية في البحرين مؤشرات للنجاح، سواء في قطاع التعليم الأساسي أو التعليم العالي.

أما **الفصل الثالث** الذي كتبه **محمد عبد اللطيف** فيدور حول سياسة تعليم الإنجليزية في مراحل ما قبل الجامعة في **مصر**: اتجاهات الماضي والحاضر والمستقبل. يبدأ الفصل بسرد تاريخي لتدريس اللغة الإنجليزية في المدارس المصرية منذ ستينيات القرن التاسع عشر. ففي غضون المائة وخمسين عاماً الماضية، تغير حال اللغة الإنجليزية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في المدارس المصرية من كونها لغة اختيارية إلى كونها إلزامية. يبدأ الفصل بتقديم لمحة عامة عن المكانة التاريخية لتعليم الإنجليزية في المدارس المصرية، ويستعرض أيضاً إصلاحات سياسات تعليم اللغة الإنجليزية في مصر في العقود القليلة الماضية التي تضمنت إنشاء المدارس التي تقدم برامج اللغة الإنجليزية المكثفة، وتعليم اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الابتدائية، واعتماد سياسات جديدة وتوظيف معلمي اللغة الإنجليزية وتدريبهم، وإصلاح المناهج الدراسية. يبين الفصل الاهتمام المتزايد الذي أولي للغة الإنجليزية في المدارس الحكومية المصرية. فقد تبنت وزارة التربية والتعليم المصرية بعض سياسات الإصلاح لتعزيز جودة التعليم باللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية. شملت تلك الإصلاحات: تأسيس المؤسسات الوطنية والمدارس التجريبية التي تقدم التعليم المكثف للإنجليزية، وتطبيق تعليم اللغة الإنجليزية على طلاب الصف الأول الابتدائي، ووضع سياسات جديدة لتوظيف معلمي اللغة الإنجليزية، ما أدى إلى حدوث بعض التغييرات والإصلاحات في المناهج الدراسية. ويناقش الفصل العوامل المؤثرة في تلك الإصلاحات التي طرأت على السياسات اللغوية، ويختتم بعرض بعض وجهات النظر المستقبلية لسياسات تعليم اللغة الإنجليزية في مصر. فيرى الباحث أنه على الرغم من الإصلاحات التي جرت مؤخراً على مناهج اللغة الإنجليزية في المدارس الإعدادية والثانوية، إلا أن الفجوة واسعة في مهارات التواصل بالإنجليزية بين المدارس العامة والتجريبية، وينبغي أن تعمل سياسات التعليم على تضييق تلك الهوة؛ فينبغي على وزارة التربية والتعليم إيجاد سياسات أكثر ابتكاراً، وهو أمر له أثره في تحقيق العدالة الاجتماعية وإتاحة فرص متساوية في سوق العمل. وفضلاً عن ذلك، يرى الكاتب أنه من المتوقع أن تبقى الممارسات الصفية في تعليم الإنجليزية دون تغيير ما لم تتغير إجراءات التقييم والتقويم والاختبارات. يرى الباحث أن دمج التواصل والمهارات في نظم الامتحانات والتقويم سوف يحدث التغييرات المرجوة في ممارسات المعلمين، وسوف يؤدي أيضاً إلى تحسين إجادة الطلاب للغة

الإنجليزية، وأنه من المرجح أن يدعم دمج مهارات الاستماع والنطق والحديث في امتحانات اللغة الإنجليزية استخدام الطلاب للغة خارج سياق المدرسة في المواقف اليومية. ومن المقترحات المستقبلية التي تقدمها الورقة التوصية بمزيد من السياسات التنموية لإعداد معلمي اللغة الإنجليزية والتوظيف، فيلزم أن تكون هناك برامج لإعداد المعلم قبل الخدمة، كما ينبغي إعداد البرامج اللازمة لإثراء تدريب المعلمين أثناء الخدمة وهو شرط لازم لنجاح تعليم اللغة الإنجليزية في مصر.

يتناول **الفصل الرابع** بعنوان «حالة تعليم الإنجليزية في إيران: من سياسات متذبذبة إلى ممارسات متناقضة» - كتبه **فردوس أغاغولزاده وحسين دافاري**- السياقات الأيديولوجية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية لتعليم اللغة الإنجليزية في إيران، ويقدم لمحة عامة عن صعود تعليم اللغة الإنجليزية وانحداره خلال مرحلتي ما قبل الثورة الإسلامية في عام ١٩٧٩ م، وما بعدها. يحاول الفصل- استناداً إلى رؤى مختلفة بشأن سياسات اللغة والتخطيط اللغوي- تقديم الوثائق المتاحة التي تتناول بشكل مباشر، أو غير مباشر، تعليم اللغة الإنجليزية في إيران، ورصد توجهات السياسة اللغوية للدولة الإيرانية، فضلاً عن دراسة الممارسات التي يرى المؤلفان أنها لا تتفق في معظمها مع هذه السياسات. ونظراً للعجز الكبير في تعليم اللغة الإنجليزية في القطاع العام، الذي لم يلب احتياجات المتعلمين، يتناول الفصل دور القطاع الخاص وتحمله بشكل رئيس مسؤولية تعليم اللغة الإنجليزية. وأخيراً، يتنبأ الفصل بالاتجاهات المستقبلية لتعليم الإنجليزية في إيران، ويحدد التحديات المحتملة التي قد تنجم عن التوترات بين عولمة اللغة الإنجليزية وتوطينها في قطاعين متنافسين: قطاعي التعليم الخاص والتعليم العام.

يتناول **الفصل الخامس** سياسة تعليم الإنجليزية في إسرائيل (**كتبه إيير. أور وإيلانا شوهامي**). يرى المؤلفان أن سياسة تعليم اللغة الإنجليزية في إسرائيل تشكلت عبر الوظيفة الاجتماعية للغة ومضامينها. فيبدأ الفصل بعرض تاريخي موجز يتتبع تشكيل هذه المضامين الاجتماعية، بدءاً من من الانتداب البريطاني لفلسطين، الذي

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

فرض اللغة الإنجليزية كلغة رسمية (جنبا إلى جنب مع العربية والعبرية)، إلى فترة تصاعد الصهيونية وتأسيس إسرائيل، حيث تم استبعاد اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة الإمبريالية البريطانية، إلى الوضع الراهن، حيث النفوذ الأمريكي القوي واعتبار الإنجليزية لغة عالمية. يتتبع الفصل آثار الصراع العربي الإسرائيلي الممتد على وضعية اللغة الإنجليزية في إسرائيل. فضلاً عن العرض التاريخي، يتناول الفصل جوانب اللغة الإنجليزية في المجتمع الإسرائيلي والتعليم، بما في ذلك تفاعلها مع القضايا الاجتماعية والاقتصادية وعدم المساواة، والتعرض للغة الإنجليزية في وسائط الإعلام الجماهيري، والصعوبات التي تعترض بعض الطلاب، خاصة الطلاب الفلسطينيين داخل إسرائيل (عرب إسرائيل) واليهود الأرثوذكس، والمهاجرين. يختتم الفصل بمناقشة الوسائل التي يمكن من خلالها أن يعالج نظام التعليمي الإسرائيلي المضامين الاجتماعية المتعددة لتعليم اللغة الإنجليزية، واستخداماتها، فضلاً عن الاحتياجات الخاصة لطوائف متعددة من المتعلمين.

يتناول **الفصل السادس** سياسة تعليم اللغة الإنجليزية في **الكويت** (**بقلم مارتا ماريا تريزنا، وحسين الشروفي**) ويعرض الحالة الراهنة لسياسات اللغة الإنجليزية في الكويت، ووسائل تنفيذ هذه السياسة، وتوصيات صياغة سياسة لغوية فعالة، ومدى القدرة على التغلب على المأزق الحالي في تدريس اللغة الإنجليزية في الكويت. يناقش الفصل أوجه القصور التي تحول دون إنشاء نظام تربوي فعال قادر على تخريج متحدثين متميزين باللغة الإنجليزية في المدارس التي تمولها الدولة في الكويت. يبدو أن تعليم اللغة الإنجليزية في الكويت تكتنفه بعض التناقضات. ففي حين نجد اعترافاً وتسليما بأهمية اللغة الإنجليزية في الكويت من الناحيتين التعليمية والتجارية، إلا أن تداول اللغة الإنجليزية بين عامة السكان ومدى استخدامها يشي بغير ذلك. وعلى الرغم من أن الأجيال الشابة من الكويتيين تقر بأهمية اللغة الإنجليزية ومحوريتها في الحصول على فرص وظيفية، واكتساب المعرفة، وتحقيق النجاح في ظل العولمة، إلا أن عدداً قليلاً يتحدث اللغة الإنجليزية خارج الفصول الدراسية. وعلى الرغم من تخصيص وزارة التربية والتعليم مبالغ كبيرة وموارد لا بأس بها، وتقديمها الجهد

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الكبير في تطوير المناهج الدراسية، والمواد التعليمية، وإعداد المعلم، إلا أن الحالة الراهنة لتعليم اللغة الإنجليزية لا تنتج مستوى عالياً من الكفاءة في استخدام اللغة الإنجليزية بين خريجي المدارس الحكومية.

لقد أصبح إيجاد حلول لمشاكل تعليم اللغة الإنجليزية في الكويت أمراً مهماً لدى السلطات التعليمية نظراً للدور المحوري الذي تلعبه اللغة الإنجليزية في معظم المؤسسات الكويتية. يقترح المؤلفان اعتماد حل عملي موحد من خلال مجلس التعاون الخليجي؛ للتغلب على مشكلات تعليم الإنجليزية، بإقامة منهجيات مشتركة على غرار الاتحاد الأوروبي. ويعتبر الكاتب أن اعتماد سياسة المواءمة اللغوية التي تمارسها دولة الإمارات العربية المتحدة، التي تقوم على التوازن بين تدريس اللغة الإنجليزية والخصوصيات الثقافية، يمكن أن توفر حلاً ناجعاً لسياسات اللغة الإنجليزية في الكويت. وتقترح الورقة ضرورة أن يستند تدريب المعلمين في الكويت على المنهجيات الحديثة للغة، واستخدام التقنية، مع مراعاة الخصوصية الثقافية للكويت ودول مجلس التعاون الخليجي. ويوصي الكاتب كذلك بالاستفادة من جهود المؤسسات الدولية التي لها أفرع محلية مثل مؤسسة تيسول كويت TESOL KUWAIT التابعة لمؤسسة تيسول الدولية في إصلاح المناهج ووضع تصورات ممكنة لدعم تدريس اللغة الإنجليزية.

يناقش **الفصل السابع** (كتبه **عابد العريبي، ومايكل كاري**) الحالة الراهنة لتعليم اللغة الإنجليزية في **ليبيا**، وتأثير الخلفيات السياسية والثقافية والاجتماعية للمجتمع الليبي على جودة تعليم الإنجليزية. فقد شهدت ليبيا عدة محاولات لتطوير تعليم اللغة الإنجليزية منذ سبعينيات القرن العشرين، غير أن هذه المحاولات استندت إلى استخدام المناهج القائمة على القواعد التي أعدها غير الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية، وعدد قليل منهم ليبيون. قامت وزارة التعليم الليبية في عام ٢٠٠٠ م – في محاولة لإصلاح تعليم اللغة الإنجليزية في البلاد- بوضع مناهج جديدة للإنجليزية في المدارس الابتدائية والثانوية على أساس مبادئ الطريقة التواصلية، بدلاً من المناهج السابقة التي كانت تهدف بالأساس إلى تعليم قواعد اللغة والقراءة.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

غير أن معلمي اللغة الإنجليزية الليبيين لم يكونوا قادرين على مساعدة طلابهم لتحقيق أهداف المناهج الجديدة؛ لأن المعلمين في الغالب كانوا يستخدمون طريقة الترجمة والقواعد Grammar Translation Method، والمناهج التي ترتكز على المعلم. وعلى الرغم من عزم الحكومة الابتكار عبر المناهج التواصلية، إلا أن المعلمين لم يستخدموا- واقعياً- هذه المناهج في الصفوف الابتدائية والثانوية. ولا يزال معلمو اللغة الإنجليزية في ليبيا دون التأهيل المطلوب. يمكن النظر إلى هذا الوضع باعتباره نتيجة لقضية أكبر؛ فإجراءات الاعتماد والجودة التي تستخدمها الحكومة الليبية في التقييم سواء في الجامعات، والبرامج والدورات ليست متطورة بما يكفي ودون مستوى الجودة المرغوبة.

هناك حواجز أخرى ذات طابع اجتماعي- ثقافي تحول دون تطوير اللغة الإنجليزية، ألا وهي نظرة المجتمع الليبي تجاه اللغة الأجنبية التي يرى بعض الليبيين أنها تهدد الهوية الوطنية واللغة الأم. وتقدم دراسة الحالة التي أجريت في جامعة أجدابيا لمحة من صعوبات تقديم المنهج البديل- التواصلي- في ليبيا. كشفت الدراسة أن اعتماد المناهج التواصلية في ليبيا يتطلب مشاركة جادة من جميع المعنيين، بدءاً من وزارة التعليم الليبية، ومعلمي الإنجليزية، وغيرهم من أصحاب المصلحة في جميع المناطق الليبية، مع وضع خطة مهنية لتطوير برامج تأهيل المعلمين. تقترح الورقة أن يدار برنامج تطوير تدريس اللغة الإنجليزية من قبل الليبيين أنفسهم مع الاستعانة بالخبرات الأخرى، مع مراعاة الخصوصية الثقافية لليبيا.

يتناول **محمد الريحاني في الفصل الثامن** سياسات تعليم الإنجليزية وممارساتها في **المغرب**. يتألف المشهد اللغوي المغربي من أربع لغات رئيسة: العربية «اللغة الرسمية»، والفرنسية، والأمازيغية (لغة البربر)، والإنجليزية. يمثل النقاش حول اللغة الأنسب لتكون اللغة الأجنبية الأولى ولغة التعليم جدلاً كبيراً في الوقت الحالي في المغرب. فسياسة التعريب، التي يلقي الكثيرون باللائمة عليها عند التعرض لأزمة التعليم الحالية في المغرب، فشلت في الاستعاضة عن الفرنسية وسيطاً لغوياً للعلوم والتقنية في التعليم العالي؛ ونتيجة لذلك تخرج من المدارس الثانوية طلاب

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

لايستطيعون استخدام لغة أجنبية في الواقع العملي. وكان الميثاق الوطني للتعليم عام ١٩٩٩، وبرنامج الطوارئ «نجاح» لعام ٢٠٠٩ محاولتين للإنقاذ تم من خلالهما تقديم عدة مقترحات لإصلاح نظام التعليم. كان من بين المقترحات تأكيد محورية اللغة العربية وأهمية إتقانها، مع إدخال لغة أجنبية لتدريس العلوم والتقنية. وكان السؤال المطروح هو: أي لغة أجنبية ينبغي إدخالها: الفرنسية، التي تمثل الاستمرارية والمألوفة لدى المجتمع المغربي، أم اللغة الإنجليزية التي تيسر الوصول إلى العالمية والنمو الإقتصادي؟ تشير جميع المؤشرات إلى التحول نحو اللغة الإنجليزية.

يستشرف الفصل الخطوات التي تتخذها الحكومة لضمان نجاح هذا المشروع الجديد، لا سيما بعد فشل السياسات الأخيرة لإنقاذ النظام التعليمي المغربي من الانهيار الكامل. ولقد نجحت بعض الإجراءات الحكومية - وغير الحكومية- في دعم اللغة الإنجليزية؛ فقد تم بالفعل افتتاح جامعة «الأخوين»، أول مؤسسة مغربية تعتمد اللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم في عام ١٩٩٥ م، كما تم عقد مؤتمرين رئيسين عام ٢٠١٣م لتعزيز موقف الإنجليزية، أحدهما في الدار البيضاء في المغرب، والآخر في الرباط، وكان الغرض منهما الاستماع إلى خبراء اللغة، ورجال الأعمال، والجهات الفاعلة في صناعة الخدمات وصناع القرار ومسؤولي التعليم وأفراد الجمهور حول اللغة الأجنبية الراغبين في اعتمادها واستخدامها في التواصل مع العالم. ولعل من الأمور التي ساعدت في دعم الإنجليزية في المغرب الانتشار الكبير لشبكة الإنترنت وتنامي دور اللغة الإنجليزية كلغة للتقنية ووسائل التواصل الاجتماعي. ومما عزز وجود اللغة الإنجليزية أيضاً وجود مراكز ثقافية عالمية للغة الإنجليزية في المغرب مثل: المجلس الثقافي البريطاني، وهيئة الأمديست، ومراكز اللغات الأمريكية، وشهدت جميعها زيادة غير مسبوقة في الالتحاق بها؛ حيث فاق الطلب على اللغة الإنجليزية كل التوقعات. وفي فاس وحدها ارتفع عدد الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في المركز الأمريكي من أقل من ١٠٠٠ طالب في أواخر الثمانينات، إلى أكثر من ٦٠٠٠ طالب في عام ٢٠١٠م. يبدو أن المغرب يتجه نحو الإنجليزية كلغة تواصل مع العالم مع تمسكه باللغة العربية الأم.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في **الفصل التاسع** يلقي **خالد الجرداني** الضوء على سياسة تعليم الإنجليزية في **سلطنة عمان**. يبدأ الفصل بوصف مكانة اللغة الإنجليزية في عمان من الناحيتين الرسمية، والمجتمعية، ويناقش حالة اللغة الإنجليزية في التعليم الأساسي والتعليم العالي. كما يسلط الفصل الضوء على بعض التحديات التي تواجه سلطنة عمان لإعداد شبابها من أجل الحياة والعمل. ويناقش الفصل أيضاً قضية تبني الحكومة لكتاب واحد للمدارس الحكومية. فضلاً عن ذلك يتطرق الفصل للجوانب المتعلقة بتدريب المعلمين، لاسيما البرامج المقدمة للمعلمين كالتدريب أثناء الخدمة لتلبية احتياجات المعلمين في كل مرحلة من مراحل التعليم: الحلقة الأولى، والحلقة الثانية، والتعليم ما بعد الأساسي. وينتهي الفصل بمعالجة الجوانب التي تؤدي إلى تطوير تعليم الإنجليزية، والبحوث الحديثة التي تم إنجازها في هذا المضمار التي يمكن أن تساعد صناع السياسات في اختيار أفضل السبل. ترتكز الحلول التي يطرحها الباحث على ضرورة تطوير أداء معلمي اللغة الإنجليزية. فوفق الدراسات التي يستشهد بها الكاتب تشير الإحصاءات إلى أن ٨٥ ٪ من الطلاب يرون أن المعلمين هم السبب الرئيسي لانخفاض مستواهم اللغوي، بالإضافة إلى عدم فعالية المناهج الدراسية. يقترح الكاتب ضرورة أخذ وجهات النظر المختلفة لجميع المعنيين بتعليم وتعلم اللغة الإنجليزية عند التفكير في تطوير المناهج ووضع الخطط وصياغتها، إذ لا ينبغي أن تنفرد السلطات الرسمية بوضع سياسات تعليم الإنجليزية بعيداً عن أفراد المجتمع والمؤسسات التعليمية وأصحاب الأعمال.

يتناول **روبرت بيانكي وأنور حسين عبد الرازق** حالة تدريس اللغة الإنجليزية في **فلسطين في الفصل العاشر**، حيث تمثل المناطق الموازية للضفة الغربية، بما فيها القدس الشرقية وقطاع غزة، حالات ديناميكية مثيرة للاهتمام من ناحية السياسات اللغوية الاجتماعية. فعلى الرغم من أن هذه المناطق تتحدث العامية العربية تقليدياً، إلا أن العديد من اللغات الأخرى كانت تاريخياً تستخدم في المجالات التعليمية وخاصة العربية الفصحى، والتركية، والفرنسية (بين المسيحيين).شهدت فترة الانتداب

البريطاني تأسيس اللغة الإنجليزية التي أضحت ذات تأثير سياسي واقتصادي وثقافي في فلسطين. ولكن مع إقامة دولة إسرائيل في المناطق التي كانت في السابق جزءاً من فلسطين تحت الانتداب البريطاني، تم إدخال لغة جديدة في تلك المنطقة، ألا وهي العبرية الحديثة. ومع ذلك، استمرت اللغة الإنجليزية كنافذة للفلسطينيين على العالم. يستكشف هذا الفصل الدور الثابت والمتغير الذي لعبته، ولا تزال تلعبه اللغة الإنجليزية في النظام التعليمي في فلسطين. هناك تحديات كبيرة تعترض تعليم اللغة الإنجليزية في فلسطين؛ فهناك التحديات اللوجستية المتعلقة بإمكانات تدريب المعلمين، وتخلف طرق التدريس المستخدمة؛ لضعف الإمكانات المادية المتاحة. وهناك الضغوط الإدارية التي ترفع مبدأ «التدريس للاختبار»، مع إغفال القيمة التواصلية لتعليم اللغة. وفضلاً عن ذلك، هنالك الحقائق االديموغرافية التي تتمثل في الضغوط السكانية، وقلة المدارس، وارتفاع كثافة الفصول، والصراع مع المحتل، وهي ظروف غير مواتية تماماً لتعليم اللغات.

ويختتم الفصل بتقييم تدريس الإنجليزية والسياسة التعليمية في فلسطين في الفترة الراهنة، ويقدم اقتراحات لتعزيز هذه السياسة دعماً للتنمية الاقتصادية والنمو مع الحفاظ على الأصالة الثقافية. توصي الدراسة بتعزيز تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، مع الاهتمام بمناهج اللغة التي ترتكزعلى الطالب، ومراجعة المواد الدراسية والمنهجيات بالتشاور مع المعلمين حتى تكون أكثر تناسباً مع الثقافة الفلسطينية. توصي الدراسة أيضاً بإصلاح نظم اختبارات اللغة الإنجليزية حتى تكون معبرة عن الاستخدام العملي والأصلي للغة الإنجليزية، وتوصي كذلك بضرورة توفير القدرة على استخدام التكنولوجيا وتعزيزها داخل الفصل الدراسي.

في الفصل الحادي عشر يناقش **بول ماكليود وأمير أبو الخير** سياسة تعليم الإنجليزية في **قطر** في مرحلة التعليم الأساسي والتعليم العالي. شهدت قطر عند بداية الاستقلال في ١٩٧١م برنامجاً طموحاً لإصلاح التعليم والتنمية، بدأ على نطاق واسع، وبسرعة نادرة لم يسبق لها مثيل، في عدد قليل من المدارس، ليمتد بعد ذلك

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

إلى مرحلة التعليم الأساسي، وإلى ثلاث كليات للتقنية، ثم خمس عشرة جامعة (وقت كتابة هذه الدراسة). تعرضت خطة إصلاح اللغة الإنجليزية في قطر (المعروفة باسم English for a New Era Reform «إيفني EFNE» ’إصلاح اللغة الإنجليزية لعصر جديد‘)، التي بدأت في عام ٢٠٠٢ م بشراكة مؤسسة راند العالمية، لانتقادات شديدة نظراً لفرض اللغة الإنجليزية وسيلة للتعليم في مرحلة التعليم الأساسي، والفشل في تحقيق التطوير المنشود. ونتيجة لهذا التردي، لم يجدد عقد مؤسسة راند. وفي ذات الوقت، عادت العربية لتكون وسيلة التعليم الأساسي في المرحلة قبل الجامعية. وبالمثل، نتيجة للاستياء إزاء هيمنة اللغة الإنجليزية على التعليم العالي بدلت بعض البرامج بجامعة قطر لغة التعليم بها إلى العربية؛ ومن ثم، فقد أصبحت قطر الآن في مفترق طرق فيما يتعلق بسياسات اللغة، ومن هنا ثارت التساؤلات: هل تمضي القيادة – بعد عودة العربية إلى مكانتها البارزة– قدماً في طريق الإصلاحات التي بدأتها عبر برنامج English for a New Era Reform «إيفني EFNE» في التعليم الأساسي؟ هل تستمر الجامعات الأجنبية التي تم استقطابها لتعمل في قطر «جامعات المدينة التعليمية» – التي لا تقدم برامجها إلا باللغة الإنجليزية– في هيمنتها على التعليم العالي وهل تظل ممولة من قبل الدولة؟ في الوقت الحاضر، يبدو أن قطر تعتزم المضي في مسارها الإصلاحي وتركز على إصلاح إعداد المعلمين وزيادة عدد المعلمين القطريين، ومواصلة تطوير نظامها التعليمي. وبالنظر إلى أن مشروع إيفني EFNE قد حقق بعض الطفرات وكانت له نتائج جيدة، وإن كانت أبطأ مما كان مرغوباً فيه، فإن هذا المسار يبدو المسار الحصيف. وبالنظر إلى أن المجلس الأعلى للتعليم في قطر، الهيئة التي تشرف على جميع المستويات التعليمية، معروف باتخاذ تغييرات جذرية في السياسات، وبوتيرة متسارعة جداً، فإن الوقت فقط هو الذي سيجيب عن السؤال: «إلى أين تتجه سياسة التعليم في قطر؟». بالنظر إلى التغييرات المنتظرة في التعليم القطري، من المتوقع أن تستمر اللغة الإنجليزية في احتلال مكان مهم في النظام التعليمي. وبالنظر إلى التنوع السكاني في قطر ستظل اللغة الإنجليزية اللغة المشتركة، وبالتالي ستظل اللغة المفضلة للاستخدام في معظم المقررات في التعليم العالي. توصي

الدراسة بضرورة أن تراعي السياسات القطرية الاهتمام باللغة الإنجليزية على ألا يكون ذلك على حساب اللغة الأم والقيم التقليدية وثقافة المجتمع.

يقدم **عثمان برناوي وسجاد الله الهوساوي في الفصل الثاني عشر** سياسة تعليم اللغة الإنجليزية في **المملكة العربية السعودية**. فيبحث هذا الفصل القضايا والتحديات الراهنة المتعلقة بسياسات تعليم اللغة الإنجليزية وممارساتها في المملكة. فعلى الرغم من أن القرارات الحاسمة بشأن سياسات تعليم اللغات المطبقة في المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن تنبع في المقام الأول من قوى التغيرات العالمية، ترى الدراسة وضع خطة استراتيجية تراعي الظروف والمقتضيات الفكرية للبيئة المحلية من أجل تنفيذ هذه السياسات بنجاح، ومن المهم مراعاة الهوية الثقافية الوطنية واللغة العربية، والمصالح الوطنية السعودية. يؤكد الفصل ضرورة أن تضع إدارة التعليم في اعتبارها سياسات اللغة الإنجليزية الراهنة، والممارسات المتعلقة بالتعليم العام والتعليم العالي، والعولمة، والهوية الثقافية الوطنية من أجل تعزيز استخدام اللغة الإنجليزية في البلاد مع الحفاظ على المصالح الوطنية.

تعرض الدراسة الكثير من التحديات التي تواجه تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة. فهيكل وثائق السياسات التعليمية ومحتواها بحاجة إلى الاتساق والتماسك، وتحديد إطار واضح لتعليم للغة الإنجليزية يوفر أسس مشتركة لوضع المناهج اللغوية، والمبادئ التوجيهية للمناهج الدراسية والامتحانات. وقد أدى ذلك إلى تغييرات مستمرة في المناهج التعليمية والسياسات والممارسات في اللغة الإنجليزية في جميع أنحاء البلاد. ففي عام ٢٠٠٤ م، تم تدريس اللغة الإنجليزية من الصف السادس الابتدائي، وفي وقت لاحق، وفي عام ٢٠١١ م، تم تدريس الإنجليزية في الصف الرابع الابتدائي. وقد أدت هذه المبادرات، في الواقع، إلى إنفاق أموال باهظة على التعاقد مع ناشرين دوليين لإعداد المناهج الإنجليزية، وتدريب المعلمين، وشراء مختلف الموارد التعليمية. وعلى الرغم من كل هذه الجهود، فإن نتائج تعليم اللغة الإنجليزية لم تكن مرضية. كما أن ممارسات تعليم الإنجليزية في السعودية - وفق الدراسة- تعتمد أساساً على المركزية، وعلى المناهج التي تقوم على

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

استيراد «المنتجات» و«الخدمات» الغربية، وهذا بدوره يؤثر على سياسات تعليم اللغة الإنجليزية وممارساتها في جميع أنحاء البلاد. في عالم متغير، قد يمثل استيراد المنتجات والخدمات الغربية نوعاً من التبعية، وربما لا يراعي السياقات الاجتماعية، والثقافية، والأيديولوجية السعودية. يرى الباحثان ضرورة أن تستند سياسات تعليم الإنجليزية على الممارسات التي تستلهم النماذج المعرفية القائمة على تطوير التعلم وبناء القدرات الذاتية. ويؤكد الفصل أهمية الوعي المعرفي بسياسات تعليم اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية؛ من أجل تحقيق النتائج المرجوة من التعليم السعودي في الوقت الحاضر التي ترمي إلى تعزيز تعلم اللغة الإنجليزية على نطاق واسع، وتلبية الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية المتزايدة للدولة السعودية، مع احترام القيم الروحية والدينية.

سياسة تعليم اللغة الإنجليزية في **سوريا** موضوع **الفصل الثالث عشر** الذي يقدمه **ربيع هوس وهليل إبراهيم سينارباس**. يعرض الفصل لمحة عامة عن الخلفية العرقية الاجتماعية والسياسية لسوريا التي تقع في موقع مهم جغرافياً، وهي موطن عرقيات مختلفة مثل العربية والكردية والتركمانية. بعد أن مرت سوريا بعدم الاستقرار السياسي، وقعت تحت تأثير قوى الاستعمار، ومع صعود الربيع العربي في عام ٢٠١١، بدأت الاضطرابات المدنية التي انقلبت حرباً اهلية منذ ذلك الحين. يصف الفصل مقاربات محددة للتعليم والسياسات المرتبطة بالتطورات الاجتماعية والسياسية في سوريا. وعلى وجه التحديد، يقدم الفصل التاريخ السياسي والحالة الراهنة في سوريا وأثرها في التعليم، ثم يقدم سياسات تعليم اللغة الإنجليزية وتأثيراتها في المجتمع في السياق الاجتماعي والاقتصادي والسياسي. ترى الدراسة أن هيمنة اللغة الإنجليزية في سوريا واضحة جلية؛ فاللغة الإنجليزية مادة إجبارية من الصف الأول الابتدائي، ومع هيمنة اللغة الإنجليزية وعالميتها، ازدادت أهميتها وانتشارها هناك. وبالرغم من أن سوريا لم يكن لديها سياسة لغوية رسمية في تدريس اللغة الإنجليزية، إلا أن اللغة الإنجليزية أصبحت بمثابة لغة دولية للبحوث والمنشورات؛ فحتي يترقى

الأكاديميون في أي تخصص عليهم إثبات اجتيازهم اختبارات «إيلتس» أو «توفل» والوصول إلى الكفاءة اللغوية المطلوبة.

والسياسة اللغوية للغة الإنجليزية تقع دائماً تحت نفوذ وزارة التعليم السورية التي تسيطر بشكل صارم على المناهج الدراسية والكتب المدرسية، وتلقى على عاتق معلمي اللغة الأجنبية مسؤوليات حاسمة لتنفيذ تلك المناهج. ومن هنا توصي الدراسة بالتنبه إلى تدريب المعلمين تدريباً جيداً ومهنياً؛ فينبغي إعطاء المعلمين الفرص للتوافق مع أحدث أساليب التدريس. ويستشرف البحث آمال المستقبل في أن تبدأ سوريا الجديدة في التخطيط لسياسات التعليم الجديدة التي تهتم بتوفير موارد وافرة وتمويل للتعليم، وتثقيف مواطنيها باعتماد مهارات لغوية جديدة وإتقانها في كافة مستويات التعليم.

في **الفصل الرابع عشر** تعرض **ياسمين كركوز** سياسة تعليم الإنجليزية في **تركيا**. يتناول الفصل سياسات تعليم اللغة الأجنبية وتخطيطها في تركيا، لاسيما فيما يتعلق بالإصلاحات التعليمية الكبرى. ويركز الفصل- اعتمادا على إطار النقاط الست لتعليم اللغة الذي وضعه كابلان وبالداوف (١٩٩٧، ٢٠٠٣)- على القضايا التالية: السياق الجغرافي والتاريخي لإطار سياسات تعليم اللغة الإنجليزية وتخطيطها في تركيا؛ الدوافع المحفزة للجهات الفاعلة لإدخال اللغة الإنجليزية في التعليم؛ والأدوار والتأثيرات الخارجية/ الدولية، فضلاً عن الجهات الوطنية الفاعلة، وتلك الممثلة للطوائف الأصلية بتركيا ومؤسساتها المشاركة في سياسات تعليم اللغة وتخطيطها؛ والأهداف المختلفة - سواء اللغوية أوغير اللغوية - التي تتبناها الجهات الفاعلة ذات الصلة. وأخيراً، يقدم الفصل بعض الأفكار حول المخرجات التعليمية لسياسات تعليم اللغة على المستوى العام. وتعتمد المادة المقدمة في هذا الفصل على الدراسات التجريبية والسياسات التعليمية والوثائق الرسمية ذات الصلة كمصادر للبيانات. تتخذ الدراسة من جامعة تشوكوروفا مثالاً لتوضيح كيفية تجاوب مؤسسات التعليم العالي مع تأثيرات العولمة والتدويل.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

لقد كانت العولمة، والانتشار الواسع للغة الإنجليزية هما الدافع المحرك للجهات الفاعلة على الصعيدين الوطني والعالمي لإدخال الإنجليزية وسيلةً للتعليم في تركيا. وقد أجريت ثلاثة إصلاحات رئيسية لمناهج اللغة الإنجليزية في تركيا فيما يتعلق بتعليم اللغة الإنجليزية: الإصلاح الأول كان في عام ١٩٩٧م؛ أما الثاني فقد جرى في عام ٢٠٠٥م عندما أدخلت تغييرات في المناهج الدراسية كجزء من سياسة الحكومة التركية آنذاك لتحقيق الانسجام مع معايير الاتحاد الأوروبي، أما أحدث ابتكارات في المناهج فقد أقرت عام ٢٠١٢ م ليتم تنفيذها في العام الدراسي ٢٠١٣ -٢٠١٤م. ويمكن فهم السعي التركي للإصلاح على أنه استجابة للتحديات الناجمة عن العولمة والتدويل. وعلى الرغم من أن الإصلاحات تعد جزءاً لا يتجزأ من الديناميات الوطنية والسياسية والاقتصادية التركية، فإن مدى هذه الإصلاحات واتجاهاتها يتناسب تماماً مع السياق التركي على الرغم من وجود بعض التفاوت بين السياسات والممارسات أحياناً.

في **الفصل الخامس عشر** يقدم **صلاح ترودي وسميرة بوكادي** سياسة تعليم الإنجليزية في **تونس** من خلال قضايا السياسة اللغوية بعد الثورة. فمنذ عام ١٩٩٤م، اختلفت السياسات والمبادئ التوجيهية المتعلقة بسياسات اللغة في تونس. فأبرزت جميع هذه السياسات أهمية اللغة الإنجليزية كلغة عالمية. وعلى الرغم من هذه السياسات والقواعد الإرشادية، لا تزال اللغة الإنجليزية تعاني من مشكلات داخل المدارس وداخل المجتمع التونسي، وتمنع هذه المشكلات اللغة من التطور وممارسة وظائفها في البلاد. فالمتطلبات الفعلية لتعليم اللغة الإنجليزية لم تدمج بعد في الاعتبارات السياسية العامة. بيد أنه حدثت عدة تطورات هامة في تونس لدعم تدريس اللغة الإنجليزية؛ ففي عام ١٩٨٠م، أطلقت الحكومة مشروعا جديدا بعنوان «المدرسة الثانوية الرائدة"، كان يهدف إلى استخدام اللغة الإنجليزية وسيلة للتعليم لجميع المواد الدراسية؛ من أجل إعداد الخريجين المؤهلين تأهيلا عاليا لمواصلة دراستهم باللغة الإنجليزية. وتم اختياربعض المعلمين للقيام بتدريس المواد الجديدة، غير أنه تم التخلي عن المشروع في عام ١٩٨٨ بسبب مشاكل مالية؛ ولذلك

استمرت الفرنسية وسيلة للتعليم. وفي التسعينيات، شهد تعليم اللغة الإنجليزية تغييرات مشجعة؛ فأدخلت سلسلة كتب مدرسية في عام ١٩٩٣م لتحقيق أهداف التواصل بالإنجليزية. ولكن لم يكن لهذا التغيير استراتيجية سليمة، ولم تكن هناك خطة لمساعدة المعلمين في هذا المجال.

حدث تغيير آخر مهم عندما أصبحت اللغة الإنجليزية إلزامية لجميع الطلاب من المستوى الثانوي في التسعينيات. ثم كان قرار الحكومة إدخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية؛ أولا كمادة اختيارية لا يمتحن الطلاب فيها، ثم مادة إلزامية. تم توفير التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية من خلال ورش العمل والبرامج الصيفية التي ساعدت على تطوير مهارات اللغة الإنجليزية للمعلمين في تنفيذ المنهج التواصلي في المرحلة الابتدائية. وتم التعاون مع المجلس الثقافي البريطاني لإعداد المعلمين غير المتخصصين لتدريس الإنجليزية. وقد ساعد هذا البرنامج المعلمين الاتجاهات التعليمية وأحدث المنهجيات المستخدمة .وقعت وزارة التربية والتعليم والمجلس الثقافي البريطاني اتفاقاً في فبراير ٢٠٠٩ م لتحسين مشروع إصلاح اللغة الإنجليزية بهدف إنتاج جيل جديد للتواصل باللغة الإنجليزية، وكان ذلك جزءاً من سياسة أوسع من قبل الدولة التونسية لمعالجة مشكلة البطالة الناشئة من خلال تحسين التدريب المهني وتطوير القوى العاملة التي تجذب الاستثمار الأوروبي وتتوافر لها فرص العمل في دول الخليج الغنية.

في الفصل الأخير- **السادس عشر**- تعرض **فيونا بيكر** تعليم اللغة الإنجليزية في أبوظبي، **الإمارات العربية المتحدة**، من خلال نموذج المدرسة الجديدة. يستعرض الفصل الحالة اللغوية بالإمارات التي يتحدث بها أكثر من مائة لغة من مائتي جنسية وأكثر من مائة وخمسين عرقية، وتعد اللغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، واحتلت الإنجليزية اللغة الثانية. تاريخياً. بدأ استخدام اللغة الإنجليزية في الإمارات مع بواكير القرن التاسع عشر حيث تم عقد معاهدات حماية السواحل مع المشيخات الحاكمة على طول ساحل الخليج. ويقدم هذا الفصل لمحة موجزة عن اللغة الإنجليزية في الإمارات العربية المتحدة، لاسيما أبوظبي، والسياسات المحيطة بوضع

اللغة الإنجليزية ومكانتها في الإمارات وازدواجية لغة التعليم (التعليم ثنائي اللغة) بين العربية والإنجليزية، حيث يتم تعليم مواد العلوم والرياضيات بالإنجليزية، في حين تستخدم العربية في فروع العلوم الأخرى (الدراسات الإسلامية-الدراسات الاجتماعية، إلخ)، فيما يسمى بنظام «المدرسة الجديدة» New School القائم على «الغمر/الانغماس الجزئي» في اللغة الإنجليزية. تركز الدراسة على تطبيق هذا النموذج في إمارة أبوظبي، ويناقش العوامل الدافعة لتبني سياسات لغوية معينة في دولة الإمارات العربية المتحدة، ولتبني نموذج «المدرسة الجديدة».

تقدم الدراسة سرداً لتاريخ ودور المؤسسات والأفراد في مبادراتها، وبعض الإمكانات التي يتيحها التعليم ثنائي اللغة، وكذلك التحديات التي تواجهه. فمن التحديات التي تواجه تطبيق هذا النموذج الطموح المخاوف المتعلقة باحتمالية فقدان الطلاب إجادة اللغة العربية، غير أن الدراسات البحثية المقارنة أظهرت أن إجادة اللغة العربية لا تتأثر سلباً-على الأغلب- حينما يدرس الطلاب بعض العلوم بلغة أجنبية؛ إذ إن العربية تظل مستخدمة، ومهيمنة اجتماعياً على لغة الخطاب اليومي. وترى الدراسة أن من التحديات في تطبيق نموذج المدرسة الجديدة (الانغماس الجزئي) عدم إجادة الآباء للغة الإنجليزية، وبالتالي عدم قدرتهم على مساعدة أبنائهم، ومن هنا تقترح الدراسة تأسيس نظام دعم للآباء والتغلب على تلك المشكلة بإمكانية توظيف معلمين مزدوجي اللغة. ومن التحديات كذلك عدم مراعاة السياقات الثقافية لتعليم اللغة واحترام ثقافة المجتمع ودينه؛ ومن هنا ترى الدراسة ضرورة مراقبة المنهجيات التي يتم استيرادها وتقييم مدى ملاءمتها للحالة الإماراتية، فضلاً عن تدريب المعلمين الأجانب على تفهم حساسية السياقات الاجتماعية والثقافية، والتنبه والرصد الدقيق للحيلولة دون الفشل بسبب عدم التوافق بين منهجية المعلم وتوقعات الآباء. وهناك التحدي الزمني، ويقصد به مدى صبر الإدارة والآباء حتى يؤتي النموذج ثماره؛ فلا ينبغي الإسراع في الحكم على النموذج قبل انقضاء ثلاث إلى أربع سنوات.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في الختام، يقدم الفصل تحليلاً موجزاً للقضايا الحاسمة المحيطة بالتعليم ثنائي اللغة، ويتعرض لوضع أهداف واقعية لتدريب أطفال إمارة أبوظبي؛ حتى يصبحوا مزدوجي اللغة.

(٣) رؤية نقدية للكتاب

يحمل الكتاب العديد من الأمور المتعلقة بالسياسة اللغوية والتخطيط التي ينبغي الالتفات إليها؛ فهناك تسليم بأن اللغات الأجنبية وتعلمها، خصوصاً اللغة الإنجليزية من وسائل التنمية الحديثة ولا تكاد دولة من دول المنطقة تشذ عن هذا السياق، مع اختلاف الوسائل التي تتبعها تلك الدول لتحقيق أهدافها. وفي هذا ما يؤكد أن تلك المنطقة من العالم تسايرالاتجاه العالمي في شأن أهمية دور اللغات الأجنبية في تحقيق التواصل مع العالم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

السياسات دائماً محل للمراجعة وإعادة النظر وتتميزبالديناميكية. ففي الحالة المصرية – على سبيل المثال– هناك اتجاه لجعل تعليم اللغة الإنجليزية أكثر قدرة على شحذ التواصلية وإثارة للاستخدام خارج إطار الفصل، وكذلك الحالة الليبيبة التي لم تعد تعتمد على طريقة النحو والترجمة في التدريس، ونلحظ ذلك أيضاً في الحالة القطرية التي تراجع –على نحو مستمر– سياساتها اللغوية لتحقيق التوازن بين اللغتين العربية والإنجليزية، كما أنها راجعت تعاقداتها مع المؤسسات التعليمية الأجنبية بحسب قدرتها على إحراز التقدم في تعليم الإنجليزية في البلاد. ونلحظ التغيرات في السياسة اللغوية في النموذج التونسي أيضاً، حيث تم الانتقال من نموذج «المدرسة الرائدة» عام ١٩٨٠م، إلى النموذج التواصلي عام ١٩٨٨م. ونلاحظ كذلك في الحالة التركية ميلها إلى التشاركية وتحفيز كافة الجهات الفاعلة في المجتمع بكافة طوائفه؛ للإسهام في رسم السياسات اللغوية. كما أنها نموذج مهم لديناميكية التعامل مع السياسات اللغوية؛ فقد مرت تركيا بعدة إصلاحات تعليمية؛ حيث كان الإصلاح الأول في عام ١٩٩٧؛ والثاني في عام ٢٠٠٥م والأخير عام ٢٠١٢م.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تؤكد الدراسة تباين الدول في اتباع السياسات الملائمة لتعزيز استخدام اللغة الإنجليزية؛ لإنجاح عملية تعليم اللغات. فمن هذه الدول من يحمل القطاع الخاص تلك المسؤولية (الحالة الإيرانية)، ومنها من هو غير قادر على إنفاذ السياسات الرشيدة لتدريس اللغة الإنجليزية نتيجة لظروف الاحتلال وضعف الإمكانات (الحالة الفلسطينية)، وعدم القدرة على تدريب المعلمين وإنشاء مدارس جديدة وتقلص فرص استخدام التقنية في التدريس. ومنها من يتبنى الشراكة مع المؤسسات الدولية لإنفاذ سياساته لدعم خطط تنمية تدريس الإنجليزية (الحالة القطرية وبرنامج إيفني). ولا يزال العامل الاقتصادي وتوافر الإمكانات يطرح نفسه بقوة كمؤثر في السياسات المتبعة في تدريس الإنجليزية، ولعل النموذج التونسي الطموح وتخلي وزارة التعليم عنه عام ١٩٨٨م بسبب المشكلات المالية خير دليل.

من القضايا التي تظهر دائماً عند الحديث عن أهمية اللغة الإنجليزية قضية الحفاظ على الهوية، وفي هذا العمل الذي نحن بصدده تبرز تلك القضية وتتجلى في أبرز صورها؛ حيث نرى ذلك واضحاً في أغلب الحالات التي عرضها الكتاب؛ حيث تظل قضية الدين والهوية من القضايا التي تطرح نفسها بقوة في إطار تعليم اللغة الإنجليزية. فلا تزال بعض المجتمعات في تلك المنطقة ، لاسيما المجتمعات الإسلامية، غير متيقنة من إمكانية أن تحل اللغة العربية محل اللغات الأجنبية لغة للعلوم، بل هناك صراعات بين اللغات الأجنبية ذاتها (الفرنسية و الإنجليزية في المغرب)، ويبدو أن اللغة الإنجليزية آخذة في التقدم داخل الإطار المغربي لتكون لغة العلوم (جامعة الأخوين في المغرب، مثالاً) والتي عزز من وجودها شبكة الإنترنت وانتشار المراكز الثقافية البريطانية والأمريكية. ولا تزال الضغوط المحلية تلعب دوراً في برامج إقرار لغات التعليم ففي الحالة القطرية؛ فنتيجة للضغوط المجتمعية، عادت العربية لتحل محل الإنجليزية وسيلة للتعليم الأساسي في المرحلة قبل الجامعية، وكذلك أدى الامتعاض المجتمعي إزاء هيمنة اللغة الإنجليزية على التعليم العالي في جامعة قطر إلى إعادة اعتماد العربية إلى جانب الإنجليزية لغة للتعليم الجامعي. أما الحالة الإماراتية ونموذج ازدواجية لغة التعليم فإنه يحمل دروساً متعددة، أكثرها

إيجابي، في القدرة على تحقيق التوازن بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية، ويعد نموذج «المدرسة الجديدة» نموذجا جديراً بالدراسة؛ حيث تلعب السياقات الثقافية دوراً مهماً في توجيه سياسات التعليم وفي كيفية مراقبة منهجيات اللغة، مراعاة للخصوصيات الثقافية، ولتلبية حاجات أولياء الأمور.

تظهر الدراسة كذلك أن قضية تدريب المعلمين لازالت من الأمورالتي تمثل هاجساً لتلك الدول، فمنها من أحرز تقدما ملحوظاً، ويسعى حثيثاً نحو سياسات تقويم وتقييم أكثر تطوراً، ويتجه نحو العالمية ومنها من لم يزل دون الطموحات المنشودة. وهناك من يلقي باللائمة على المعلمين في تراجع مستوى التعليم (راجع الحالة العمانية)، وحتى في ظل عدم وجود سياسات واضحة تجاه تعليم الإنجليزية (الحالة السورية)، صارت الإنجليزية من مسوغات الترقي الأكاديمي وتوكيد التفوق العلمي، كما في حالة ترقية الأكاديميين في سوريا. ومن التجارب الناجحة في تدريب المعلمين النموذج التونسي القائم على التعاون مع المركز البريطاني وفق اتفاق ٢٠٠٩ م، مما كان له الأثر المحمود في هذا الشأن.

ومن الأمور المهمة التي يطرحها الكتاب كذلك ضرورة تتبع السياق التاريخي لتدريس اللغة الإنجليزية في البلدان المختلفة توخياً لمزيد من الفهم. ونلحظ ذلك جلياً في كافة الفصول؛ فمن المهم قراءة الخلفية التاريخية وتصارع اللغات في مختلف دول المنطقة، فلا غرو أن الخلفية الاستعمارية في كثير من المناطق تؤثر تأثيراً بالغاً في تبني بعض الدول للغات معينة أو مناهج محددة (راجع الحالة المغربية) . ولعل هذا من المفيد للمنظرين وواضعي السياسات اللغوية؛ فمن المهم استلهام الماضي والاستفادة من دروسه، ووضع التاريخ في الاعتبارعند التفكير في إطارات مستقبلية لتعليم اللغات الأجنبية.

من الأطر المهمة التي يطرحها الكتاب إطار الطموح الذي تسعى له بعض الدول. فيظهر لنا واضحاً في ثنايا الدراسة أن بعض الدول تسعى إلى اعتماد الحل الإقليمي باتباع السياسات المتبعة في محيطها الإقليمي (الحالة الكويتية)، سواء في المناهج الدراسية ، أم تدريب المعلمين؛ ومنها من يعتمد على الخبراء المحليين غير

الناطقين باللغة (الحالة الليبية)، وهنالك من دول المنطقة من تعتمد الكتاب الواحد وتسعى فيه السلطات الحكومية إلى الانفراد بسياسات تعليم اللغات، في حين لا تسمح بعض الدول بتدخل القطاع الخاص وتنفرد الدولة بوضع السياسات. كما أن هناك دولا تعتمد على استيراد «الخدمات» و«المنتجات» الأجنبية في تعليم اللغات، الذي قد يراه البعض نوعا من الهيمنة الأجنبية.

وعلى الرغم من الفائدة الكبرى المجتناه من هذا الكتاب إلا أن الملاحظ وجود عدم توازن في عرض التفاصيل لبعض الحالات؛ فعلى حين نجد معلومات ثرية في بعض الحالات المعروضة، كالحالة المصرية والإماراتية، إلا أن الحالة الليبية والسورية يلزمهما بعض التفصيل والتحديث؛ ولعل مرد ذلك ما يمر به هذان البلدن من أوقات عصيبة؛ لذا نرى أنه كان ينبغي تأجيل عرض هاتين الحالتين إلى دراسة لاحقة حتى يتم تحصيل صورة أكثر جلاءً عن وضع تعليم اللغات هناك.

نرى كذلك أن عدم وجود فصل خاتمة وتوصيات عامة تتضمن كافة الحالات وتكون بمثابة مقارنات لكافة الحالات من الأمور التي كان يحتاجها الكتاب حتى يكتمل عقده وتعلو فائدته. ورغم أن المقدمة أوردت بعض الإشارات العامة من هنا وهناك، إلا أن وجود فصل ختامي كان من شأنه أن يبين التشابهات والاختلافات بين كافة السياسات التعليمية المتبعة في الدول محل الدراسة؛ بغية الوصول إلى نتائج عامة وقواعد يمكن الاستناد إليها عندما يشرع صانع السياسات ومخططها في النظر إلى القضايا التي يكون بصددها.

الكتاب في معظمه قيم، ويحمل وثائق تاريخية وآنية رائعة عن سياسات اللغة الإنجليزية في هذه المنطقة المهمة من العالم، وما يكتنفها من تغيرات وتقلبات بفعل عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية مع الرغبة في الحفاظ على القيم الروحية والوصول إلى صيغ مقبولة يتبناها المجتمع من أجل التنمية والتقدم.

عرض كتاب

السياسة اللغوية: خلفياتها ومقاصدها

جيمس.و.تلفسون، ترجمة: محمد خطابي [١]

بقلم: محمد ناصر علي الرياشي [٢]

يسعى كتاب جيمس.و.تلفسون إلى مناقشة الصراع الدائر حول التحكم في تعليم اللغة، ويناقش كيف تجعل بنيات سياسة التعليم اللغوي العلاقات الاجتماعية، والاقتصادية غير متساوية؟، والعلاقة بين السياسة اللغوية، والنفاذ إلى الثروات الاقتصادية، والمؤسسات السياسية. كما يتناول دور اللغة في السوق العالمية، وتعليم القوى العاملة، وتوظيف السياسة اللغوية بقصد التحكم في الهجرة. ويسعى إلى إعداد نظرية للسياسة اللغوية من خلال نقاش القضايا الاجتماعية، والاقتصادية، واللغوية، في أماكن عديدة من العالم.

تتمثل غاية الكتاب في سعيه إلى تأسيس نظرية جديدة في التخطيط اللغوي، والسياسة اللغوية، تختلف عن نظرية التخطيط اللغوي الرسمية، وسياساتها التطبيقية، لذا: نجد أن المؤلف قد سعى إلى بناء هذه النظرية الجديدة بناءً على النظرية الاجتماعية، ومنطلقاتها الأساسية سعياً إلى ما يسميه تحقيق المساواة الاجتماعية، والاقتصادية، واللغوية على حدٍ سواء؛ وذلك باستخدام المساواة اللغوية، والتوحيد اللغوي سبيلاً إلى تلك المساواة. ويسعى الكاتب إلى بحث أيديولوجية السياسة اللغوية، وتقديم مؤشرات دالة على مفهوم البنية الاجتماعية، وعلاقتها بالتخطيط اللغوي، والسياسة اللغوية، وذلك بالاستناد على مفاهيم نظرية التنظيم الاجتماعي التي بلور أفكارها علماء علم الاجتماع المعاصرين، أمثال: (هابرماس، جيدنس،

١ - الطبعة: الأولى (٢٠٠٧)، مطبعة المعارف الجديدة-الرباط، نشر: مؤسسة الغني-الرباط.
٢ - طالب دكتوراه، كلية التربية بجامعة الملك سعود.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

فوكو). كما أن الكتاب يسير وفق تسلسل منطقي في عرض القضايا اللغوية، وربطها بالتخطيط اللغوي، والسياسة اللغوية بطريقة علمية مُدعمة بالشواهد، والأدلة المنطقية من خلال حالات واقعية تبين ما يسعى الكتاب إلى تحقيقه، ونعني بذلك تحقيق العدالة الاجتماعية، واللغوية بين أوساط المجتمعات. وتميز الكتاب بعدم الاقتصار على عرض حالات لغوية لبلدٍ مُعين، وإنما سعى المُؤلف إلى التطرق لحالات متعددة، ومتنوعة، من بُلدانٍ مُختلفةٍ ليدل ذلك على عدم وجود التحيز اللغوي لدى المُؤلف.

إن المؤلف في هذا الكتاب يسير في مسارين متوازيين، أولهما: علمي يُقدم فيه القضية، ويناقشها، ويُبين لنا مقاصدها، وأهدافها الظاهرة، والباطنة، والثاني منها: تعليمي بالدرجة الأولى يتمثل في تعليم الباحث أو القارئ للكتاب عن كيفية البحث عن القضايا اللغوية في سياقاتها الاجتماعية المُختلفة، وهُنا تكمن الأهمية الكُبرى في بيان الطرق العلمية الواضحة للباحث الأكاديمي في مجال التخطيط اللغوي، وسياساته المتنوعة في أيِّ مُجتمع من المُجتمعات.

ومن جوانب التميز أن المؤلف في هذا الكتاب اتبع سياسة منهجية في عرض محتويات الكتاب بفصوله المُختلفة، والمتنوعة، تتمثل في أن كل فصل منها يتضمن أقساماً متمايزة، هي:

- استهلال: يُعَرِّفُ فيه المُؤلف عن القضية اللغوية التي سيتطرق إليها في هذا الفصل.
- أمثلة إعلامية: تشمل موضوعاً واحداً، أو أكثر من خلال الإعلام الشعبي أو المحترف يبين الانتشار المُضمر للسياسة اللغوية.
- للمناقشة: حيث وضع المُؤلف في نهاية كل فصل أسئلة غايتها النقاش الجماعي، وهي مبنية على حالاتٍ لُغوية مُتشابهة من بُلدانٍ مُختلفةٍ.
- حي على العمل (اقتراحات لقارئ الكتاب): وفيها دعوة للقارئ إلى العمل الملموس من خلال طرحه العديد من القضايا التي تجعله ينطلق للبحث ورائها.
- توسيع الاطلاع، وهو عبارة عن: (مسرد بيليوغرافي يضم عدداً من المصادر، والمراجع لمن يرغب في مزيدٍ من الاطلاع، وتوسيع المعارف العلمية).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

فصول الكتاب:

يتألف كتاب: « السياسة اللغوية: خلفياتها ومقاصدها» من ثمانية فصول كالتالي:

الفصل الأول: ويحمل عنوان: (مدخل: السياسة اللغوية وتعلم اللغة)، وفي هذا الفصل رأينا المُؤلف يمهد لكتابه، ويعرف به، ويذكر الغاية التي من أجلها ألف الكتاب، مع بيان أهم الأهداف التي يسعى الكتاب إلى تحقيقها، كما أنهُ قدم في هذا الفصل بياناً مُوجزاً بنظرية التخطيط اللغوي التي سيقدمها في الكتاب مُنطلقاً في ذلك من نظرية التنظيم الاجتماعي، ومكوناتها، وكيفية توظيفها في مجال التخطيط اللغوي، والسياسة اللغوية، كما دعم هذا الفصل بعرض مُختصر لمدى تأثير اللغة الإنجليزية في حياة شخص فلبيني يُدعى (أكريك) أجاد اللغة الإنجليزية فهيأت له الحياة الكريمة في المجتمع، كما استعرض حالة أخرى واقعية لشاب نامي يُدعى (أكزوما أوالا) الذي نشأ في بيئة متعددة اللغات، وأن تعلمه اللغة الإنجليزية هيأت له الالتحاق بالتعليم بعكس أخواه (طويفو) و(سام) اللذين لم يتعلما الإنجليزية بقيا في العمل مع والدهم، وتعلما باللغة المحلية، وخلاصة الكلام أن إتقان اللغة الإنجليزية يمثل علامة طبقية تميز من يمتلكوها، وهذا هو ما يُسمى ترسيخ دعائم اللامساواة الاجتماعية، واللغوية في نظر تلفسون، ثم نراه يستعرض بإسهاب مكونات نظرية التنظيم الاجتماعي التي سيبني عليها نظرية الاجتماعية في التخطيط اللغوي، وينهي فصله الأول بإشاراتٍ إلى التعريف بالكتاب، وكيفية استعماله، مع بيان بنيته، وأهدافه، مختتماً فصله الأول بمجموعة من التساؤلات للنقاش الجماعي، مع ذكر مؤلفات في النظرية الاجتماعية، وذلك من أجل المزيد من الاطلاع عليها من قِبل الباحثين.

الفصل الثاني: ويحمل عنوان (إيديولوجية نظرية التخطيط اللغوي)، وفي هذا الفصل نرى المؤلف يتناول الأسس الإيديولوجية للتخطيط اللغوي، والسياسة اللغوية؛ وذلك من خلال مناقشة مقاربتين مشهورتين في هذا المجال، هما: المقاربة الكلاسيكية الجديدة التي تركز على القرارات اللغوية الفردية، والمقاربة التاريخية البنيوية التي تركز على القيود الجاثمة على القرار الذي يتخذه الفرد، ثم نراه يعتمد على حالة يستقي منها أفكاره، والنموذج أو الحالة فيتمثل في جهود الباحثة واللسانية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الاجتماعية (جين شرادر) في محاولتها التعرف على العوامل التي من شأنها أن تجعل مجموعة لغوية أنجح من مجموعة أخرى في تعلم اللغة، ومن خلال ذلك يعقد المُؤلف مقارنة بين المقاربتين: (الكلاسيكية، والبنيوية)، حيث تمثلت أوجه المقارنة بينهما في: (وجه التحليل، ودور النظور التاريخي، ومقاييس تقييم المخططات والسياسات اللغوية، ودور عالم الاجتماع في كلتا المقاربتين، ثم نراه يعود تارة أخرى إلى حالة (جين شرادر) وطريقتها في البحث في التعليم اللغوي، والسياسة اللغوية، ثم استعرض أمثلة إعلامية أخرى ممولة من جهاتٍ رسمية للبحث في مجال التعليم اللغوي، مختتماً فصله الثاني بمجموعة من التساؤلات للنقاش الجماعي، مع ذكر مؤلفات في مجال اكتساب اللغة، وتطبيقاتها المختلفة، وذلك من أجل المزيد من الاطلاع عليها من قِبل الباحثين.

الفصل الثالث: ويحمل عنوان: (الحفاظ على اللغة الأم وتعلم لغة ثانية)، يفحص هذا الفصل الجدل الدائر حول استعمال لغات في التدريس غير اللغة السائدة، ويدور تركيزه على النقاش الذي دار حول استخدام اللغة الأم في التعليم ببريطانيا، ويبين غور الانحيازيات الإيديولوجية المضمرة في تقريرين، هما: تقرير «سوان» وتقرير «كينغمان»، وهما تقريران حكوميان بريطانيان يتضمنان بيانات هامة حول السياسة اللغوية ببريطانيا، كما يتناول هذا الفصل النظريات النفسية-الاجتماعية المنصبة على السلوك اللغوي، ونخص منها: «نظرية التلاؤم» التي تضمر إيديولوجية أحادية اللغة. وهو بذلك يناقش تأثير السياسة اللغوية في الحصول على الشغل، والوصول إلى الثروات الاقتصادية، والسلطة السياسية، مستعرضاً بذلك حالة حاريب بال ذلك الطفل البنغلاديشي الذي جاء مع والديه إلى إنجلترا، وأن تعلمه اللغة الإنجليزية ساعداه على الترجمة لوالديه عندما يتواصلان مع الإداريين، والمسؤولين، ثم يستعرض نموذج كينغمان في اللغة الإنجليزية، مختتماً فصله الثالث بمجموعة من التساؤلات للنقاش الجماعي، مع ذكر مؤلفات في مجال مشروع لغات الأقليات، وتطبيقاتها المختلفة، وذلك من أجل المزيد من الاطلاع عليها من قِبل الباحثين.

الفصل الرابع: ويحمل عنوان: (تحديث الإنجليزية وتدريسها)، يفحص الفصل الرابع مظهرين يتصلان بدور اللغة الإنجليزية لغة ثانية في نظرية «التحديث»، وهذان المظهران، هما: الافتراضات الإيديولوجية التي ترفض الرأي الذاهب إلى أن الإنجليزية أداة تحديث، والثاني العلاقة بين الطرق الحديثة لتدريس اللغة الإنجليزية، وبين قضايا السلطة، مُركزاً في ذلك على بلدين أدت فيهما الإنجليزية لغة ثانية دوراً مهماً في جهود التحديث، وهما: إيران، والصين. ويتخذ المؤلف من حالة مُدرِّسة اللغة الإنجليزية «باوالا مارتينسون» مثالاً حياً للتغيرات التي طرأت على النظرة الإنجليزية، والتي يعدها نموذجاً مُمتازاً يجسد الوضع الاقتصادي، واللغوي للإنجليزية في العالم، وخلاصة القول بأن هذا الفصل يرمي إلى تحديد الربط بين تدريس اللغة، والتطور التاريخي لنظام الاقتصاد العالمي، مع التركيز على نظرية التحديث، وتعليم اليد العاملة اللغة الإنجليزية، مختتماً فصله الرابع بمجموعة من التساؤلات للنقاش الجماعي، مع ذكر مقالاتٍ مُتعددة في مجال تدريس الإنجليزية في بلدان هي ليست لغتها، وبيان تطبيقاتها المختلفة من وقائع المؤتمرات والندوات العلمية، وذلك من أجل المزيد من الاطلاع عليها من قِبل الباحثين.

الفصل الخامس: (السياسة اللغوية والهجرة)، ويتناول المُؤلف في هذا الفصل العلاقة بين الهجرة، والسياسة اللغوية في التعليم؛ والسبب في نظره إن تزايد ظاهرة هجرة الأيدي العاملة يوجب عليهم تعلم لغة جديدة قصد العثور على عمل في البلدان الجديدة التي هاجروا إليها، ثم يقول إن اللغة الإنجليزية يتم نشرها على أنها أداة للتحديث في المجتمعات الحديثة، مثل: أمريكا، وبريطانيا، وأستراليا؛ لأن تمكن المهاجرين منها في هذه البلدان يساعدهم على تحسين وضعهم الاقتصادي مُستعرضاً بذلك حالة «بين نكويان» الفيتنامي وما عاناه في هجرته، بعد ذلك يستعرض لنا (نظرية الهجرية)، ويبين أن هناك نوعين من العوامل التي تؤدي إلى الهجرة، وهما: العوامل الدافعة، والعوامل الجاذبة، ثم يستعرض مشاكل المهاجرين من الهند الصينية في الولايات المتحدة، بعدها يتناول موضوع (تعليم اللاجئين من الهند الصينية)، ويبن أن الهدف الأول من تعليمهم هو تقليص تكاليف المساعدة العمومية، والثاني إيجاد برامج تخصصية في تعليمهم، بعدها يستعرض موضوع (اللاجئون العاملون) من خلال الإجابة على السؤال الآتي: ما عواقب السياسة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الفيدرالية المبنية على برنامج تعليمي مخصوص للاجئين يؤهلهم للعمل الأولي؟ ثم يتطرق إلى موضوع (اللاجئون العاطلون)، ثم يتناول موضوع (التعديل الدستوري المتعلق بالإنجليزية لغة وحيده)، وبيان الاقتراحات من أجل إعلانها لغة وحيده، وآراء المعارضين لهذا القرار، ثم يستعرض قانون إصلاح الهجرة، وضبطها عام ١٩٨٦م، وقبل انهاء فصله يعرض لنا الإيديولوجية اللغوية في الولايات المتحدة الأمريكية، مختتماً فصله الخامس بمجموعة من التساؤلات للنقاش الجماعي، مع ذكر مقالاتٍ مُتعددة في مجال الإنجليزية لغة وحيدة، وعلاقتها بتعليم اللاجئين، وذلك من أجل المزيد من الاطلاع عليها من قِبل الباحثين.

الفصل السادس: (السياسة اللغوية الثورية)، ويتناول هذا الفصل تأثير تعلم اللغة في اللامساواة في الفلبين، ويذهب فيه إلى أن اللامساواة الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية تدعمها السياسة اللغوية التي تلزم الناس بتعلم لغة ثانية إن أرادوا الحصول على شغل، ويعتبر اتقان الإنجليزية شرطاً ضرورياً في الفلبين للحصول على عمل جيد، مستعرضاً بذلك حالة (مايا وهكتور أدولفو) الذي كان يعمل سائق سيارة أجرة، وبين من خلالها أن تعلم إنجليزية البقاء لا تكفي للعيش بهناء، وإنما يجب تعلم إنجليزية النخبة الحاكمة من أجل تحسين الوضع الاقتصادي، والاجتماعي على حدٍ سواء. ثم يستعرض لنا موضوع (إعلان الحكومة الفلبينية على صفحات نيويورك تايمز) التي يبن فيها أن الشعب الفلبيني يجيد اللغة الإنجليزية، ويبين بعد ذلك اللغة في الجدال السياسي الفلبيني، ثم يستعرض لنا موضوع (السياسة اللغوية من منظور الجيش الشعبي)، والذي كان من سياسته اللغوية (برنامجنا الخاص الحقل الثقافي، ومن أهدافنا نشر اللغة الوطنية حتى تكون أداة رئيسية في التعليم والتواصل)، ثم يبين خلفية السياسة اللغوية لدى الجيش الشعبي الجديد، والسياسة اللغوية في عهد ماركوس، وعهد كوري أكينو، ثم الدستور الجديد للفلبين سنة ١٩٨٦-١٩٨٧م، ثم يستعرض اللغة وتنظيم المجتمع، مختتماً فصله السادس بمجموعة من التساؤلات للنقاش الجماعي، مع ذكر مجموعة من الكتب المتعلقة باللغة الفلبينية، وذلك من أجل المزيد من الاطلاع عليها من قِبل الباحثين.

الفصل السابع: (التعليم والسياسة اللغوية)، ويتناول المُؤلف في هذا الفصل التوجه نحو إقرار الحقوق اللغوية في ميدان التعليم على نحو خاص، ويقول: تُعتبر استراليا، ويوغوسلافيا دولتين التزمتا بالحقوق اللغوية التزاماً قوياً ففي أستراليا تخصص السياسة الوطنية التي تم إقراراها مؤخراً الحق في المعلومات، وفي الخدمات الحكومية باللغة الأصلية، وكذا التعليم باللغة الأصلية للتلاميذ الذين لا يتكلمون الإنجليزية، وبهذا تبرهن السياسة اللغوية الأسترالية على أهمية الاعتراف الرسمي بالحقوق اللغوية، أما يوغوسلافيا فإنها تعيش ضمن تقليد طويل في الالتزام بالحقوق اللغوية لعدد من القوميات في يوغوسلافيا، ويؤكد ذلك بحالة الفصل المُتمثلة في (شارون كيندريك) و(يانيز أورشينك) مديري مدرستين يسعيان من خلال إدارتهم لتلك المدارس إلى تقليص اللامساوة، وتحقيق الحقوق اللغوية، ومبدأ المساواة في مدرستيهما، ثم يستعرض لنا موضوع الحقوق اللغوية في كِلا البلدين(أستراليا، يوغوسلافيا)، ويتخذ المُؤلف من إعلان (ريسيف ١٩٨٧) مثالاً إعلامياً للتأكيد على حق الأفراد، والمجموعات اللغوية المحافظة على هويتها من خلال التعلم، والاستعمال. ثم يتطرق بعد ذلك إلى موضوع الحقوق اللغوية في أستراليا، والوضعية اللغوية فيها، عارضاً في ذلك تقرير (كالباي ١٩٧٨)، وتقرير السياسة اللغوية الوطنية في أستراليا ١٩٨٤، ثم يستعرض لنا الحقوق اللغوية، والسلطة في يوغوسلافيا، والوضعية اللغوية فيها، عارضاً لدساتير يوغوسلافيا ومؤكداً أنها تعمل من أجل الحقوق اللغوية، ومبدأ المساواة، ثم يختتم ذلك بخلاصة مُركزة عن الحقوق اللغوية والتعليم في كِلا البلدين أستراليا، ويوغوسلافيا، مختتماً فصله السابع بمجموعة من التساؤلات للنقاش الجماعي، مع ذكر مجموعة من المراجع العلمية المتعلقة بالوضعية اللغوية وسياساتها المتعددة في أستراليا، ويوغوسلافيا، وذلك من أجل المزيد من الاطلاع عليها من قِبل الباحثين.

الفصل الثامن: (خلاصة: السياسة اللغوية والديموقراطية)، ويقدم هذا الفصل لنا تركيزاً على قضايا السياسات اللغوية، والديموقراطية، والتعددية اللغوية، وخلاصة قوله في هذا الفصل: أن استعمال اللغة في الوقت الحاضر يُعدُ وسيلة للإقصاء، واللامساواة؛ والسبب في ذلك يعود إلى البنيات اللاديموقراطية، أيّ: البنيات التي لا يقيم فيها الذين يصنعون القرار اعتباراً لمن يقع عليهم القرار،

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ويخلص الفصل إلى أن البنيات اللاديموقراطية تؤدي بطبيعة الحال إلى سياسات لغوية تحرم الناس من استعمال اللغة الأم في مُختلف مناشط حياتهم، بل تكاد تحرمهم مشاركتهم السياسية، وقد تناول المؤلف بذلك موضوعات عديدة منها(البحث الدائر حول السياسة اللغوية)، و(السياسة اللغوية باعتبارها سلطة الانضباط للدولة)، و(السياسة اللغوية والديموقراطية)، و(القيم والنضال)، مختتماً فصله الثامن بمجموعة من التساؤلات للنقاش الجماعي، مع مجموعة من المراج حول صراع الأقليات اللغوية من أجل البقاء؛ وذلك من أجل المزيد من الاطلاع عليها من قِبل الباحثين.

صدر حديثًا

جهود المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

صدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية كتاب (جهود المملكة العربية السعودية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)؛ سعيا إلى رصد توثيقي لإسهامات المملكة العربية السعودية، وإلى إبراز تجاربها في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقويم البرامج المقدمة في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية. وقد جاء الكتاب في ستة فصول توثيقًا ودراسةً وتحليلًا، حرَّره د. إبراهيم بن علي الدبيان. وقد جاء الفصل الأول بعنوان: «إسهامات المملكة العربية السعودية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» لـ د. صالح بن حمد السحيباني، تناول فيه لإسهام المؤسسات التتعليمية والجهات السعودية الحكومية، والمؤسسات والهيئات السعودية غير الحكومية في مجال خدمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأنشطتها المتعددة داخل المملكة العربية السعودية وخارجها. وجاء الفصل الثاني بعنوان: «مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية: دراسة تاريخية» لـ د. أحمد صالح الصبيحي ود. حسن يحيى العواجي، اعتنيا فيه بتوثيق مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل المملكة العربية السعودية، وما تقدمه تلك من برامج تعليمية لجميع الأقسام العلمية وخططها الدراسية. جاء بعد ذلك الفصل الثالث موسومًا بـ «الإعداد اللغوي في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العربية السعودية لـ أ. بسمة عبد الله نقلي وأ. عفراء عائش المطيري وقد استعرضت فيه الباحثتان ما تقدمه برامج الإعداد اللغوي (مكثفة وغير مكثفة)، وما تحتويه من خطط دراسية لأغراض عامة، أو خاصة إن توافرت، وقامتا بعرضها ودراستها ومقارنتها بين مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتبرز لنا ما تُعْنَى به من مهارات لغوية أو مستويات لغوية، تبني متعلمها بناء علميًا وتعليميًا ولغويًّا وتربويًّا. أما الفصل الرابع فقد جاء بعنوان: «برامج الدراسات العليا في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية» لـ أ. جيهان أحمد الأحمدي تناولت فيه برامج الدراسات العليا المتنوعة (الدبلوم العالي – الماجستير – الدكتوراه)، والقيام بعملية مقارنة بين محتويات كل برنامج مع نظائرها في معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية؛ لمعرفة أثرها في المسيرة التعليمية، والعمل على تطويرها. وجاء الفصل الخامس بعنوان: «سلسلات وكتب وبرمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» لـ أ.د. محمود إسماعيل صالح، استعرض فيه السلاسل التعليمية التي ألَّفها سعوديون أو غيرهم ممن عملوا على تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مؤسسات تعليمها في المملكة العربية السعودية، وقام أيضًا بتصنيفها حسب الأغراض العامة والخاصة، والعناصر اللغوية التي أُلِّفت فيها. أما الفصل السادس فجاء بعنوان: «الإنتاج العلمي في اللغويات التطبيقية» لـ د. ياسر محمد بابطين وأ. عماد عبده إبراهيم، قاما فيه برصد الدراسات المتنوعة في مجال اللغويات التطبيقية، وتحليلها وبيان الأوجه الإيجابية والأوجه التي تحتاج إلى تطوير مستمر؛ لكي تُسْهِم في توظيف الاتجاهات والدراسات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد انتهى الكتاب بخاتمة تضمَّنت أهم النتائج.

الإنتاج المعجمي في المملكة العربية السعودية

صدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية كتابٌ بعنوان: « الإنتاج المعجمي في المملكة العربية السعودية»، ويهدف الكتاب إلى الوقوف على طبيعة المعاجم، ثم محاولة رصد اتجاهات التأليف المعجمي بالمملكة العربية السعودية ومؤشراته، والوقوف على التحليل الببليوجرافي المبسوط الذي رصد الإنتاج المعجمي في شكليه المطبوع والإلكتروني منذ تأسيس المملكة العربية السعودية حتى نهاية العام ١٤٣٨هـ. وقد أسهم في إعداد هذا الكتاب كل من: أ.د. محمود عبد الكريم الجندي، وأ. عبد الفتاح صلاح عبد الفتاح، وأ. عبد الله بن محمد المقبل. يتكون هذا الكتاب من مقدمة وثلاثة فصول وكشَّاف للمؤلفين، وللعناوين وخاتمة. جاء الفصل الأول عن المعاجم والببليوجرافات تكلم فيه مؤلفو هذا الكتاب عن تعريف المعجم وأنواعه، ومحاولة حصر الإنتاج المعجمي السعودي. وجاء الفصل الثاني بدراسة تحليلية للإنتاج المعجمي في المملكة العربية السعودية منذ ١٣٥١هـ حتى ١٤٣٨هـ سعت إلى إبراز أهم ملامح كل من نمط التأليف الفردي والتأليف المشترك، وإبراز المؤلفين الأكثر تأليفًا، كذلك توضيح إعادة الطبع من عدمه، بالإضافة إلى التركيز على سمات النشر من حيث مكان النشر والناشر وسنة النشر، وأخيرًا الوقوف على موضوعات المعاجم، فهذه الدراسة دراسة شاملة استقصت البدايات الأولى للتأليف المعجمي في المملكة العربية السعودية ومن ثم مراحل التطور والغزارة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الإنتاجية وصولًا للفترة الحالية فترة النضج والوصول لأعلى درجات نشاط التأليف المعجمي. أما الفصل الثالث فجاء عن ببليوجرافية الإنتاج الفكري المعجمي بالمملكة العربية السعودية، وقد رُتِّبت ترتيبًا زمنيًا وفقًا لحقبات زمنية قد تكون عقدًا أو أقل حسب الإنتاج المعجمي المتوفر في سنوات تلك الحقبة، وتحت الترتيب الزمني بالتاريخ الهجري تم ترتيب المعاجم ترتيبًا هجائيًا بعنوان المعجم حسب السنوات الهجرية داخل الحقبة الزمنية. وقد تم عمل كشاف بالمؤلفين مرتب ترتيبًا هجائيًا باسم المؤلف وفي مقابله أرقام التسجيلات الببليوجرافية التي ألَّفها أو شارك في تأليفها، كما تم عمل كشاف بالعنوان لمن يريد البحث عن عنوان معجم معيَّن، وقد رُتِّب هذا الكشَّاف ترتيبًا هجائيًّا بعنوان المعجم حسب قواعد الترتيب الهجائيِّ.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التخطيط والسياسة اللغوية

هذا هو العدد السابع من مجلة التخطيط والسياسة اللغوية التي تصدر مع رصيفاتها الأخرى من المجلات العلمية المحكمة وسلاسل النشر عن المركز، وتتكامل جميعاً في تحقيق أهداف المركز المتنوعة، ومضمونها العام هو: خلق حركة علمية رشيدة ترفع مجال العمل في خدمة اللغة العربية من حيز المبادرات والاجتهادات إلى حيز الوعي والدرس والسبر العلمي. ويسعد المركز بأن تحقق المجلة حضورها العلمي تبعاً لتراكم التجربة وتصاعدها، وارتباطها الوثيق ببرامج المركز الأخرى التي تُعنى بالتخطيط اللغوي.

ويتزامن صدور هذا العدد مع احتفاء مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بموافقة مجلس الوزراء السعودي الموقر على إنشاء (المجلس التنسيقي لمؤسسات اللغة العربية في البلاد غير العربية) تحت مظلة المركز، وذلك يوم الثلاثاء ١٤ صفر ١٤٤٠هـ الموافق ٢٣ أكتوبر ٢٠١٨م، وهو المجلس الذي يحقق ما تتطلع الجهات اللغوية في العالم إليه بإيجاد مرجعية علمية عربية موثوقة، لتبادل الخبرات، ولتحقيق المكتسبات، وتوحيد الجهود وتنسيقها. وجاءت فكرة تأسيس هذا المجلس استجابة للتوصيات الناتجة عن «اللقاء التنسيقي لاتحادات اللغة العربية في البلاد غير العربية: مسارات التنسيق والتكامل»؛ الذي نفذه المركز في وقت سابق.

الأمين العام للمركز المشرف العام على المجلة

(ردمد): ١٦٥٨-٧٤١٣

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa